



La genèse orthographique chez l'élève de cours préparatoire : description de la langue et pratiques d'enseignement.

Pierre Sémidor

► To cite this version:

Pierre Sémidor. La genèse orthographique chez l'élève de cours préparatoire : description de la langue et pratiques d'enseignement.. Education. Université de Bordeaux, 2015. Français. NNT : 2015BORD0328 . tel-01275719

HAL Id: tel-01275719

<https://theses.hal.science/tel-01275719>

Submitted on 18 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

**DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX**

ÉCOLE DOCTORALE SP2

SPÉCIALITÉ Sciences de l'éducation

Par Pierre SÉMIDOR

**LA GENÈSE ORTHOGRAPHIQUE
CHEZ L'ÉLÈVE DE COURS PRÉPARATOIRE**
Description de la langue et pratiques d'enseignement

Sous la direction de : Martine JAUBERT Professeure en Science du langage

Soutenue le 30 novembre 2015

Membres du jury :

Mme MANESSE Danièle Professeure émérite en Sciences du langage U. Paris 3,
Présidente

Mme.BISHOP Marie-France Professeure en Sciences de l'éducation U. Cergy Pontoise,
rapporteure

Mme BRISSAUD Catherine Professeure en Sciences du langage U J. Fourier Grenoble,
rapporteure

Mme BOIRON Véronique MCF Sciences du langage, U. Bordeaux examinatrice

La genèse orthographique chez l'élève de cours préparatoire

Résumé : Notre recherche sur la genèse orthographique est descriptive et praxéologique. Les phénomènes sémiographiques ayant contribué à opacifier le principe phonographique et à autonomiser l'écrit, nous interrogeons les approches de l'orthographe phonocentrées. Nous montrons qu'une seule des descriptions linguistiques parues entre 1967 et 1988 est exploitée didactiquement. Phonocentrée, elle s'accorde aux pratiques d'éveil inscrites dans le plan Rouchette et aux approches successivistes de la lecture syllabiques et de la grammaire traditionnelle. Nous postulons que le développement de l'orthographe aurait provoqué une rupture épistémologique qui peut former obstacle pour l'enseignement.

Pour interroger l'articulation entre le développement individuel et les conditions d'apprentissage, nous intégrons le concept d'habitus dans le cadre des communautés discursives disciplinaires scolaires. Nous pensons que le développement de schèmes orthographiques est corrélé aux pratiques de lecture et d'écriture proposées aux élèves ; la mise en place récurrente et prolongée d'une activité scripturale phonographique pourrait figer des schèmes liés aux conversions phonie-graphie.

Nous observons comment des enseignantes de CP, instituent une communauté discursive scripturale orthographique en focalisant l'activité sur le mot et initient la genèse orthographique par la valorisation de manières d'agir fédérées par le principe d'hétérographie distinctive. Les élèves, observés pendant deux ans, s'approprient les scénarios proposés. La secondarisation orthographique de leur habitus scriptural primaire est marquée par l'émergence de dispositions accordées aux règles de l'écriture orthographique.

Mots clés : communauté discursive scolaire orthographique, didactique de l'orthographe, genèse orthographique, habitus scriptural, hétérographie distinctive, mot, secondarisation, sémiographie.

Pupil's orthographic genesis in first year of primary school

Abstract : Our research about orthographic genesis is descriptive and praxeologic. Semiographic phenomena contribute to opacify the phonographic principle and to autonomize writing. So we interrogate phonocentric approaches of orthography. We show that among the four linguistic descriptions present between 1967 and 1988, only one is being used in didactics today. Because of its phonocentrism, it is in accordance with child awareness practices as stipulated in the Rouchette plan and with consecutive approaches of syllabic reading methods and traditionnel grammar teaching. We postulate that orthography development may have provoked an epistemologic breach. It is our opinion that this breach could be an obstacle as for teaching.

In order to question the articulation between individual development and social learning conditions, the concept of habitus is integrated in the framework of educational discursive communities. We believe that orthographic schemata development is correlated with the reading and writing practices proposed to pupils. The setting up of recurrent and prolonged phonographic scriptural activity may immobilise schemata linked to the phonic-graphic conversion.

We observe how teachers in the first year of primary school institute an orthographic scriptural educational discursive community focalising activity on words and initiating the orthographic genesis by bringing value to orthographic manners brought about by the distinctive heterographic principle. The pupils, observed for two years, appropriate the proposed patterns about word's usage. The orthographic secundarisation of their scriptural primary habitus is characterised by the emergence of dispositions accorded to the rule of orthographic writing.

Keywords : distinctive heterography, educationnal orthographic discursive community, orthographic didactics, orthographic genesis, scriptural habitus, secundarisation, semiography, word.

Unité de recherche

[LACES (Laboratoire Cultures, Education et Sociétés) équipe E3D, EA4140 ,

3 ter place de la Victoire, 33076 Bordeaux

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de thèse, Martine Jaubert. Son exigence, la précision de sa lecture m'ont amené à chercher constamment à améliorer mon travail d'écriture.

J'exprime également mes remerciements aux enseignants de CP et de CE1 qui ont pris part à cette recherche en m'accueillant dans leur classe et en acceptant de dialoguer sur les pratiques qu'ils mettent en œuvres. Laurence Bime m'a fait découvrir des pistes d'une grande richesse. Nathalie Olivier m'a ouvert grand sa classe et accompagné pendant plusieurs années de collaboration. Nathalie Brunet s'est associée à ce travail. Merci aussi à André, Emmanuelle, Laure, Monique, Philippe, Régine, Sylvie, qui m'ont ouvert leur porte pour des observations de séance et des entretiens.

Pour la finalisation de ce travail, je remercie particulièrement Véronique Boiron et Maryse Rebière qui chacune à leur manière ont mené une relecture attentive et chaleureuse ainsi que Michèle Artaud, et Catherine Sémidor dont les conseils pour l'édition ont été précieux.

Dans le cadre de mon équipe de recherche, mes remerciements vont à mes collègues Lalina Coulangue et Grégory Train qui m'ont apporté leur éclairage sur la didactique des Mathématiques et les statistiques.

Merci enfin à Frédéric qui a su me porter pendant ces années de doute, d'écriture et de mise en forme informatique.

Avertissement

La présente thèse comporte un nombre important de citations théoriques mais aussi d'extraits d'entretiens. Pour le corps de textes, nous avons utilisé une typographie 12 avec interligne et demi sans chercher à raccourcir artificiellement la longueur de notre travail. Les citations sont en 10 lorsqu'elles sont hors texte. Dans les parties, VI et VII, pour faciliter la lisibilité, les extraits des corpus courts insérés dans le texte sont en taille 11. Nous avons utilisé une impression recto verso dans un souci écologique et parce qu'elle nous semble faciliter la maniabilité des volumes.

Nous utilisons de manière récurrente des acronymes qui pour certains sont explicités dans le texte. Nous les donnons ici pour que leur sens puisse être facilement récupéré.

CAFIPEMF : certificat d'aptitude à la fonction d'instituteur ou professeur maitre-formateur

CDDS : communauté discursive disciplinaire scolaire

CDSO : communauté discursive scripturale orthographique

CE1 : cours élémentaire première année

CGP : correspondances entre graphies et phonies (grapho-phonologiques)

CP : cours préparatoire

HSO : habitus scriptural orthographique

MEN : ministère de l'éducation nationale

MNLE : méthode naturelle de lecture-écriture

PEMF : professeur des école maitre formateur

TO : textes officiels

ZDP : zone de développement prochain

Au fil du texte, les noms d'auteurs, suivis d'une année et d'un numéro de page cités entre parenthèses renvoient à la bibliographie qui se situe en fin de thèse. Sauf mention expresse, les passages en gras sont mis en évidence par nos soins. Pour faciliter la lisibilité des renvois, indiquons uniquement le numéros des chapitres qui sont numérotés depuis le I en début de thèse sans interruption jusqu'au XXXI, en faisant suivre de la précision en sous-parties quand cela est nécessaire.

Les conventions de transcription utilisées se trouvent à l'annexe VII-a-1.

Table des matières

PREMIÈRE PARTIE : Qu'est-ce que l'orthographe ?	24
Chapitre I La construction historique de l'orthographe française	24
1 Des problèmes précoces de transcription	25
1.1 L'émergence du français entre échanges oraux et usages graphiques	26
1.2 La constitution d'une langue nouvelle par l'écrit	28
1.3 L'évolution de la langue orale après le passage à l'écrit	31
1.4 La complexification du système graphique	33
1.5 L'émergence de la notion d'orthographe	36
1.5.1 La création du terme	36
1.5.2 La multiplication des monosyllabes et des homophones hétérographes	38
2 L'institutionnalisation d'une langue nationale orthographique :	40
2.1 Une orthographe sous le regard attentif de l'État	40
2.1.1 L'académie française	40
2.1.2 Le blocage du mouvement réformiste	41
2.1.3 Des enjeux sociaux et politiques qui mènent de l'usage à la norme	42
2.1.4 Un monument national	44
2.2 L'orthographe et l'enseignement	46
2.2.1 Les antécédents de la grammaire scolaire	46
2.2.2 Le rôle de la grammaire scolaire	47
2.2.3 Un objet social construit par des pratiques scolaires	49
2.2.4 La dictée comme exercice collectif privilégié	51
2.3 Une normalisation institutionnelle	53
2.4 Des effets retours de l'institutionnalisation de l'orthographe	55
2.4.1 Les rétroactions sur la langue orale	55
2.4.2 Le rôle de l'orthographe comme accélérateur de lecture	56
Chapitre II Les modèles descriptifs	57
1 Écriture ou orthographe ?	59
2 Des descriptions synchroniques de l'orthographe	61
2.1 La phonographie comme critère d'organisation	61
2.2 Le système graphique français selon Thimonnier	62
2.3 Les travaux de C. Blanche-Benveniste et A. Chervel	63
2.3.1 Une description globale et synthétique	63
2.3.2 Une analyse fondée sur la distribution	64
2.3.3 Le développement de la valeur distinctive	65
2.3.4 Un système déclaré cohérent mais inenseignable	67
2.4 Les travaux de Nina Catach	68
2.4.1 Les unités d'analyse du matériau linguistique	69
2.4.2 Une schématisation phonocentrée	70
2.4.3 Les systèmes périphériques	71
2.4.4 Un projet réformiste et pédagogique	72
2.5 D'autres ouvrages contemporains	73
2.6 La théorie autonomiste de J. Anis	74
2.6.1 La construction historique de l'autonomie	74
2.6.2 Une focalisation synchronique	75
2.6.3 Des unités d'analyse spécifiques	76
2.6.4 L'insistance sur le fonctionnement sémiographique	76
2.7 Les évolutions récentes	77
2.7.1 Une diversification des usages	78
2.7.2 Une tension entre stabilisation et créativité	79
DEUXIÈME PARTIE : De l'état des lieux à état de l'art	82

Chapitre III Un enseignement fondateur pour l'école	83
Chapitre IV Une première période d'évolutions lentes (1882-1960)	85
1 L'écriture comme compétence technique	85
2 La timide émergence de la production d'écrit	86
3 La pré-éminence de la dictée	87
Chapitre V La démocratisation de l'enseignement et ses conséquences (1960-1980)	88
1 Les débuts d'une mutation complexe	89
3.1 Les fondements théoriques de la rénovation	90
3.2 La réorganisation de l'enseignement du français	92
3.3 Une réflexion sur l'usage évaluatif de la dictée	92
4 Rupture et continuité	93
4.1 Une carence de propositions pratiques	94
4.2 La persistance de l'enseignement des règles	95
4.3 La persistance de la successivité	95
4.4 L'émergence de la notion d'imprégnation	96
4.5 Des interrogations sur la grammaire scolaire	97
Chapitre VI Présentation générale de la 3ème période : 1975 à nos jours	98
1 La construction du domaine de la littéracie	98
1.1 Un domaine trop vaste pour notre recherche	98
1.2 Les liens avec l'enseignement de la lecture	99
1.2.1 Le débat sur les méthodes	99
1.2.2 Des capacités interactives mais différentes	101
1.2.3 Repérer des contradictions	102
2 Les fondements linguistiques de la didactique de l'orthographe	103
2.1 Étude de l'usage des théories linguistiques	103
2.1.1 Une étude bibliographique globale	104
2.1.2 Une étude des usages dans notre corpus de recherche	106
2.2 Les logiques d'une sélection	107
2.2.1 Un contexte scientifique structuraliste	107
2.2.2 L'influence des théories de la cognition	108
2.2.3 La visée d'enseignabilité chez les auteurs	109
2.2.4 La saturation éditoriale du champ de l'orthographe	111
2.2.5 La convergence avec une forme dominante de l'enseignement de la lecture	113
2.2.6 Un nouveau monument orthographique ?	115
Chapitre VII Constitution de la didactique de l'orthographe (1979-1989)	116
1 Présentation du corpus Repères et Pratiques	116
2 État des lieux en 1979	117
2.1 L'organisation d'un travail collectif	118
2.1.1 Une volonté d'orientation scientifique	118
2.1.2 Les fondements linguistiques de l'éveil à l'orthographe	120
2.1.3 La valorisation des situations problèmes	121
2.1.4 L'occultation des interrogations sur l'automatisation	124
2.2 La référence à un modèle théorique unique	125
3 La décennie 80	126
3.1 Stabilisation des orientations dans la revue Repères	127
3.1.1 La résolution de problèmes	127
3.1.2 Influence de la théorie de référence	128
3.1.3 Focalisation sur un modèle unique	130
3.1.4 Point de vue sociolinguistique : interaction et successivité	131
3.2 Observation d'un point de vue ontogénétique divergent	133
3.2.1 La consolidation de la sélection du modèle HESO	133

3.2.2 L'introduction de la question de la maîtrise orthographique	134
3.2.3 Théorie de l'orthographe et point de vue de l'élève	136
Chapitre VIII La didactique de l'orthographe actuelle (1990-2015)	137
1 Analyse de quelques ouvrages majeurs	138
1.1 Un premier bilan	138
1.2 Des ouvrages didactiques marquants	139
2 Un bilan dans la revue Pratiques	142
3 L'émergence de la question de la genèse orthographique	144
TROISIÈME PARTIE : Proposition d'une approche sémiographique	149
Chapitre IX Une réévaluation de l'importance de la phonographie	149
1 Les effets d'une représentation visuelle phonocentrée	149
1.1 Une schématisation elliptique	149
1.2 Des interférences avec le projet de réforme	151
2 Une morphographie muette ?	152
3 Des lettres « hors système »	154
4 La catégorie évidente et floue des logogrammes	155
4.1 Une définition peu stabilisée	156
4.2 Une évidence qui occulte le flou définitionnel	158
5 Des phénomènes sous-estimés par la théorie	159
5.1 Des unités homophoniques mal définies	159
5.2 Des approches statistiques différentes	160
5.2.1 Étude d'un corpus produit par des élèves	161
5.2.2 Une étude plus générale	162
Chapitre X Vers une description centralement sémiographique	163
1 Une écriture de nature orthographique	164
1.1 La notion de profondeur de l'orthographe	164
1.2 La valeur structurante de la sémiographie	165
2 L'hétérographie distinctive comme principe explicatif	167
2.1 La forme orthographique du mot	167
2.2 Les valeurs du fonctionnement hétérographique	168
2.2.1 Des variations graphiques sans valeur sémiographique	169
2.2.2 La distinction continue des homophones	169
2.2.3 La distinction morphonogrammique	170
Chapitre XI Enseigner un écrit autonomisé	171
QUATRIÈME PARTIE : L'enseignement de l'orthographe au Cycle 2	174
Chapitre XII Intérêt de la perspective historique et culturelle de l'apprentissage	174
1 Des outils excentrés	174
2 Des outils vecteurs de culture	175
3 Des spécificités des cultures de l'écrit	176
3.1 Une pensée littéraciée	177
3.2 L'objectivation de la langue	178
3.3 Une redéfinition de la mémoire	179
4 L'appropriation des outils culturels	179
4.1 Le rôle médiateur de l'activité	180
4.2 Des liens entre activité et développement	182
4.2.1 La nature du développement	182
4.2.2 La zone de développement prochain dans la perspective vygotskienne	183

4.3 L'appropriation de l'écriture	184
4.3.1 Une spécificité des situations scolaires	185
4.3.2 Contexte oral et contexte écrit	187
Chapitre XIII Des communautés médiatrices entre social et scolaire	188
1 Une approche renouvelée de l'apprentissage	189
1.1 L'intériorisation de l'activité	189
1.2 L'appropriation des significations	190
2 Des communautés discursives spécifiées	191
2.1 Des communautés discursives disciplinaires scolaires	192
2.1.1 La classe comme lieu de médiation disciplinaire	192
2.1.2 Une médiation organisée par l'enseignant	194
2.2 Des activités et des échanges langagiers contextualisés	195
2.3 L'institution de communautés discursives disciplinaires scolaires	196
3 Le scénario comme matrice des interactions	197
3.1 Les fonctions de l'étayage	198
3.2 L'appropriation des scénarios par les élèves	199
4 Le rôle des interactions langagières	200
4.1 La création langagière de mondes	201
4.2 Les genres de discours	203
4.3 Le fonds aperceptif	204
4.4 La secondarisation	205
4.5 L'hétéroglossie	206
Chapitre XIV Une communauté scripturale orthographique ?	207
1 Une communauté préoccupée par l'orthographe	208
1.1 Enseigner la « maîtrise » d'un objet réglé	208
1.2 La prééminence de la pratique	210
2 Des situations proches du quotidien	211
2.1 Des dimensions formelles	212
2.2 Des écarts par rapport au formel	213
3 Des situations d'enseignement de l'orthographe	214
3.1 Un pilotage par les savoirs de l'enseignant	214
3.2 Des scénarios orthographiques	215
3.3 Une valorisation de la fonction de démonstration	216
3.4 Des genres discursifs orthographiques	217
CINQUIÈME PARTIE : Introduction de l'habitus dans le cadre théorique	219
Chapitre XV L'enseignement constructiviste de l'orthographe	219
1 L'occultation naturalisée de l'écart entre étude et maîtrise	220
1.1 Deux enseignements dans les programmes	220
1.2 Une articulation successiviste naturalisée	221
2 Analyser l'articulation entre étude et maîtrise de la langue	222
2.1 Des études concernant l'effet des règles sur la maîtrise	222
2.2 Théorique et pratique : une question de temporalité	223
2.3 La temporalité : point de vue et durée	225
2.4 La durée longue de l'apprentissage de la langue écrite	226
2.5 La nécessité d'analyser les pratiques d'enseignement	227
2.6 Une approche de la cognition non computationnelle	228
3 Analyser le cadre constructiviste de l'écriture précoce	230
3.1 Des interrogations sur le tâtonnement en écriture	230
3.2 Des interrogations sur l'ontogenèse orthographique	232
Chapitre XVI La mobilisation du concept d'habitus	234
1 Un système incorporé qui permet d'agir	235

2 La théorisation du sens pratique	236
3 Une dialectique entre social et psychologique	237
3.1 À la frontière de l'individuel et du collectif	237
3.2 Une articulation possible avec notre cadre théorique	239
4 Une conception évolutive de l'habitus	239
5 Le silence sur le rôle du langage	242
5.1 L'exemple de Corps et âmes	242
5.2 Des habitus discursifs	243
6 Le statut de la réflexivité	244
6.1 Une incorporation de la langue écrite	244
6.2 La réflexivité comme conquête	245
6.3 Le rôle du tutorat dans la ZDP	246
Chapitre XVII Introduction de l'habitus dans l'hypothèse CDSO	248
1 L'orthographe comme champ	248
2 Une convergence entre sociologie et psychologie	250
3 Les habitus scripturaux	251
4 La coexistence de schèmes phonographiques et orthographiques	252
5 Des conditions pour la genèse orthographique	253
5.1 L'articulation du court et du long terme	254
5.1.1 L'accès à la phonographie	254
5.1.2 L'inertie des schèmes phonographiques	255
5.1.3 L'entrée dans un « monde sémiographique »	257
5.2 L'appropriation de la rupture orthographique	257
5.3 La valorisation précoce de la voie experte	260
6 L'incorporation de dispositions orthographiques	261
Chapitre XVIII Présentation des hypothèses et observables	264
SIXIÈME PARTIE : Observer un enseignement de l'orthographe au CP	268
Chapitre XIX Comprendre l'action d'enseignants de CP	268
1 Des entretiens avec des maitresses de CP	269
2 Le traitement du « paradoxe » phonographique	270
2.1 La libération de l'écriture par la phonographie	271
2.2 Le souci constructiviste	272
Chapitre XX Un enseignement de l'orthographe systématique	275
1 Description d'une situation d'enseignement orthographique	275
1.1 Présentation de pratiques existantes pratiques apparentées	276
1.1.1 L'écriture dans la pédagogie Freinet	276
1.1.2 Les écritures tâtonnées	277
1.1.3 Phrases du jour et ateliers de négociation graphique	278
1.1.4 Des modalités d'écriture collective	279
1.1.5 Une situation issue des pratiques	280
1.2 Une enseignante volontaire en quête de changement	280
2 « Mise en règles » de l'activité dans la SEO	281
2.1 Une activité d'écriture collective	282
2.2 La focalisation sur l'enseignement orthographique	282
2.3 Un déroulement linéaire ritualisé	283
2.3.1 La phase d'écriture	284
2.3.2 Le débat collectif orthographique	285
2.3.3 La phase d'enregistrement	285
2.4 Le réglage de l'intervention magistrale	286

Chapitre XXI Méthodologie d'observation et recueil de données	287
1 Le contexte d'observation	288
2 La présence du chercheur	289
3 La construction des données	290
3.1 Organisation des protocoles	291
3.2 Présentation des données	292
Chapitre XXII Analyse des données	293
1 Une situation intégrable	293
1.1 Vers l'élaboration d'aides en amont	293
1.2 Le rééquilibrage entre phonographie et sémiographie	294
2 Des apprentissages orthographiques	295
2.1 Une segmentation systématisée	296
2.1.1 Les observations de l'enseignante	296
2.1.2 Un mouvement précoce et persistant	297
2.2 L'identification des mots	300
2.2.1 Une distribution pertinente des espaces graphiques selon ENS1	300
2.2.2 Une incorporation du mot par sens du jeu	301
2.3 La conversion phonographique	301
2.3.1 Les constats de ENS1 sur l'enseignement des CGP	301
2.3.2 Des convergences entre les évaluations et les observations	302
2.4 L'encodage de la sémiographie	304
2.4.1 Les observations de ENS1	304
2.4.2 L'émergence possible d'un sens du jeu hétérographique	306
3 Conclusions	307
3.1 Des résultats fondés qui ouvrent des perspectives	307
3.2 Des hypothèses pour organiser nos observations	308
4 De la nécessité didactique d'une théorie du mot	310
4.1 Un terme utilisé dans les programmes	310
4.2 Des définitions concurrentes	311
4.3 L'introduction du point de vue de l'élève	312
4.3.1 Les problèmes posés par les amalgames phoniques	313
4.3.2 Problèmes posés par l'approche sémantique	313
4.4 Une forme orthographique mémorisable	314
4.5 Une définition pour enseigner le mot ?	316
4.5.1 Une unité graphique et sémantique	316
4.5.2 Le rôle spécifique de la mémoire	317
4.5.3 Une unité de l'écrit non définie mais incorporée	318
SEPTIÈME PARTIE : L'appropriation du mot	320
Chapitre XXIII Organisation et traitement du nouveau recueil de données ...	321
1 Reprise en sens de la SEO	321
1.1 Une situation problème	321
1.2 La SEO comme scénario	322
1.2.1 Un déroulement scénarisé	322
1.2.2 L'appropriation de scénarios évolutifs	324
1.3 Stabilité du déroulement et différenciation	325
1.4 Le rôle du langage	328
2 Méthodologie d'observation et recueil de donnée	328
2.1 Des transcriptions de séances de classes filmées	330
2.2 Des transcriptions d'entretiens filmés hors de la classe	330
3 Des outils spécifiques pour analyser les discours	332
3.1 La signalement de l'autonymisation dans les transcriptions	332
3.2 L'inscription de malentendus dans les transcriptions	334
3.2.1 Identifier un malentendu inévitable	334

3.2.2 Traiter (avec) le malentendu	335
3.3 La schématisation	336
Chapitre XXIV L'enseignement des valeurs comme matrice	338
1 Une communauté discursive régulée	340
1.1 Écouter et regarder ensemble	341
1.2 Participer	342
1.3 Apprendre dans la continuité	343
2 Un accès différé à la signification	345
Chapitre XXV L'incorporation du mot au fondement de l'écriture orthographique	347
1 Les connaissances des élèves en début d'année	347
1.1 Des manières d'agir phonographiques	347
1.2 Une connaissance incertaine du matériau graphique	348
1.3 Une culture de l'écrit balbutiante	349
2 Les fondements de l'enseignement du mot	350
2.1 S'intéresser à la segmentation	350
2.1.1 La mise en scène du scénario de segmentation	351
2.1.2 L'évolution du scénario de comptage	353
2.1.3 Un exemple d'incorporation rapide de la segmentation	357
2.1.4 Un enseignement long fondé sur le visuographique	358
2.1.5 Une contradiction entre segmentation orale et lecture	360
2.2 La systématisation de l'autonymisation	361
2.2.1 Des propositions de scénarios diversifiées	361
2.2.2 Les manières d'agir utilisées par les élèves	364
3 Une dynamique pour l'activité orthographique	365
3.1 La schématisation du mot comme forme orthographique	366
3.2 La genèse du mot (ortho)graphique chez les élèves	367
3.3 La focalisation sur les formes conventionnelles mémorisables	370
3.3.1 C'est un mot ?	371
3.3.2 La motivation de la mémorisation	372
3.3.3 Des obstacles occultés par la transcription	373
3.4 L'enseignement des segmentations complexes	375
3.4.1 L'évolution de la segmentation dans les entretiens	375
3.4.2 L'enseignement du sens du jeu dans l'activité	378
3.4.3 Le développement du sens du jeu : les liaisons et les élision	379
3.4.4 Un exemple de mot linguistique en deux unités	382
3.4.5 Des contradictions entre les définitions du mot	383
HUITIÈME PARTIE : L'enseignement de l'hétérographie distinctive	385
Chapitre XXVI Regarder et utiliser le matériau graphique	387
1 Un usage très régulé du principe alphabétique	388
2 Écrire avec le regard plutôt qu'avec les oreilles	389
3 Vers une écriture « facile »	391
3.1 Des mots de la question aux outils diversifiés	391
3.2 L'insistance sur la conduite experte	393
4 L'appropriation du scénario d'emprunt	395
5 Appropriation de la rupture orthographique	397
6 Apprendre à regarder orthographiquement	397
6.1 Du regard conjoint au scénario « chercher / trouver »	398
6.2 Les exigences indiscutables de l'activité visuographique	400
6.3 Le rôle fondamental de l'épellation	402
6.4 La mise en suspens de l'exigence calligraphique	404
6.5 La spécification d'un regard de scripteur	406

7 Des effets corporels observables	408
7.1 La vérification par le regard	409
7.2 L'intériorisation du regard	409
7.3 Une influence de la maîtrise visuographique sur la capacité à « dire les sons »	412
Chapitre XXVII De la copie à la mémorisation	413
1 Des scénarios de copie valorisés	413
1.1 L'enseignement de la copie	414
1.2 Un enseignement fondamental pour les élèves lents	416
2 Savoir les mots plutôt que chercher	417
2.1 La mémoire, une nouvelle ressource	417
2.2 La mémorisation comme forme supérieure de la facilité	419
2.3 Une symbolisation de l'horizon expert	421
2.4 L'appropriation de l'expertise	423
2.5 L'enseignement de la mémorisation	424
2.5.1 Un scénario à transposer	425
2.5.2 L'accès aux significations de la mémorisation	426
2.5.3 Une ouverture sur l'autonomie	427
Chapitre XXVIII La réutilisation du matériau graphique par analogie	429
1 Les analogies paradigmatiques	430
1.1 Des analogies phoniques non sémantisées	430
1.2 Des analogies morphologiques	432
1.3 Les morphogrammes lexicaux	435
2 Les analogies « syntagmatiques »	435
2.1 L'introduction de l'accord verbal	436
2.2 Un lien morphosyntaxique récurrent	437
2.3 L'accord nominal	439
Chapitre XXIX L'appropriation du doute homophonique	441
1 Le choc de la confrontation à l'autre	441
2 Le choc des images mémorisées	443
2.1 La rencontre du doute homophonique	444
2.2 La mise en place et l'activation des scénarios	446
2.3 Apprendre à douter à bon escient	448
Chapitre XXX La mise en sens de l'hétérographie distinctive	450
1 La polysémie des images sonores	451
2 Du doute à l'accès au sens : ET / EST	452
3 « PORTE » ou la prééminence du sens	455
Chapitre XXXI Interactions entre étude de la langue et sens du jeu	456
1 L'enseignement du fonctionnement syntaxique de la phrase	458
2 La construction du pluriel : des analogies à l'accord	458
2.1 Mettre un S « quand il y a LES avant »	459
2.2 Mettre un S après les déterminants du pluriel	460
2.3 Mettre un S quand qu'il y a plusieurs	461
2.4 Mettre un S au pluriel	462
2.5 La construction du nombre	463
3 L'écriture orthographique des mots inconnus	463
3.1 Les radicaux	464
3.2 Les lettres muettes finales	465
4 Le recours au sens du jeu en CE1	465
4.1 Un mouvement qui va de l'orthographe à la grammaire	466
4.2 La sélection d'une terminaison par sens du jeu	469

Conclusion générale	472
1 Notre parcours de recherche	472
2 Apports et limites	474
2.1 Sur les choix linguistiques privilégiés	474
2.2 Bilan de l'étude des observables	475
2.3 L'hypothèse HSO : enjeux et limites	478
2.3.1 Un moteur pour la recherche	478
2.3.2 Un enrichissement de la définition	479
2.3.3 Des limites	479
3 Des perspectives de recherches	480
3.1 Du côté de l'apprentissage	481
3.2 Du côté de l'enseignement	484
3.2.1 La segmentation et l'autonymisation	485
3.2.2 La copie et la mémorisation	486
3.2.3 Le doute homophonique	486

« C'est lisant qu'on devient liseron et en écrivant qu'on devient écrivain »

(QUENEAU, 1941, *les temps mêlés*)¹.

Oui mais comment ?

Quand nous avons commencé cette recherche sur l'entrée des élèves de CP dans l'écriture, il nous semblait que les travaux sur l'enseignement de l'écriture étaient très documentés sur la dimension langagière de l'écriture précoce mais que ceux concernant la dimension linguistique l'étaient beaucoup moins et privilégiaient essentiellement des approches réflexives, qu'il s'agisse des correspondances grapho-phonologiques ou des régularités orthographiques. Il nous semblait de plus que l'objectivation des correspondances grapho-phonologiques telle qu'elle est menée particulièrement en CP puis l'objectivation du fonctionnement orthographique de la langue telle qu'elle était initiée au cycle 3² pouvaient du point de vue des élèves être assez contradictoires. Nous pensons également que la succession de ces deux enseignements ne permet pas aux élèves d'accéder « automatiquement » à la maîtrise orthographique de la langue écrite en situation d'écriture. Or, celle-ci est toujours affichée comme la dimension première de l'enseignement du français. Alors que de nombreuses recherches sont très orientées sur l'objectivation des phénomènes et non leur automatisation, c'est à l'appropriation de l'écriture orthographique du français en situation d'écriture qu'est consacrée notre recherche.

L'orthographe est en France à la fois bien commun et contrainte commune. La particularité de ce bien est qu'il demande à chacun un effort d'appropriation considérable qui a la fois rebute et fascine. Nous ne reprendrons pas dans notre thèse

1 Reprenant un poème de M. Fombeure qui se termine par « c'est en lisant qu'on devient liseron » (*À dos d'oiseau*, Gallimard, 1942).

2 Au début de notre recherche, les programmes de CP ne prescrivent pas d'étude de la langue.

l'historique des réformes et des débats sur les réformes et rappellerons seulement que depuis plus d'un siècle, l'orthographe française est figée dans un immobilisme qu'elle n'avait historiquement jamais connu depuis la première édition du dictionnaire de l'Académie Française.

La dernière réforme en 1990 a la double particularité d'être peu importante quantitativement et d'avoir été mise en œuvre avec plus de 10 ans de retard. Il est à nos yeux symptomatique que la notion de tolérance qu'elle remet à l'honneur soit très peu évoquée. Il est ainsi d'usage dans les textes universitaires de signaler l'application des recommandations orthographiques de cette réforme mais nous n'avons pas repéré d'occurrence où la notion de tolérance³ soit mise en œuvre. Sans développer nos positions quant à ce débat, nous nous intéressons à la question de l'enseignement de l'écriture orthographique parce qu'il est partie intégrante de la maîtrise de la langue écrite, qui elle-même conditionne l'accès aux savoirs et à la réussite scolaires et plus globalement à l'insertion sociale dans un monde où les pratiques de l'écrit sont généralisées.

Depuis ses origines, l'école publique est liée à ce bien commun, à travers les contenus de formation des enseignants et à travers les objets qu'ils ont pour charge d'enseigner. Certains considèrent qu'elle doit être la gardienne de la langue correcte alors que d'autres ont énergiquement milité pour que la réforme vienne simplifier la tâche des maîtres et de leurs élèves. Et, paradoxalement, ce ne sont pas toujours les spécialistes de la langue qui sont le plus attachés à l'immobilité. L'école consacre un temps considérable à l'enseignement de l'orthographe et plus globalement à l'enseignement du fonctionnement du code écrit. Les débats qu'il suscite sont récurrents et conduisent à des prises de position souvent extrêmes⁴ de la part des non-spécialistes. Celles-ci rejaillissent sur les attentes concernant l'école et les enseignants qui ne peuvent y rester indifférents. L'enseignement de l'orthographe est objet de deux types de critiques parfois virulentes : il susciterait l'ennui, il ne serait pas efficient. De telles critiques touchent au fondement même de cet enseignement ; elle ne peuvent être négligées. Alors que des approches radicales prônent la suppression de l'orthographe ou celle de son enseignement d'une manière qui nous semble actuellement inaudible, nous avons pensé que l'analyse didactique pourrait - en mettant au jour des impensés, des points aveugles, des contradictions mais aussi des pratiques enseignantes mal connues ou

3 « **Aucune des deux graphies** [ni l'ancienne ni la nouvelle] **ne peut être tenue pour fautive.** » Cette affirmation devrait se trouver en exergue dans la nouvelle édition du dictionnaire de l'Académie française.

4 L'exemple le plus récent est celui de programmer une dictée par jour dans les classes élémentaires.

insuffisamment décrites - reprendre les problèmes tels qu'ils sont posés en langage naturel : l'ennui et le manque d'efficacité.

Nous avons été guidé initialement par l'idée, qu'au-delà de la réelle difficulté de la langue écrite française, les pratiques d'enseignement ne cherchaient pas à orienter précocement les élèves vers la découverte de la dimension orthographique de notre écriture. En effet, l'enseignement de l'écrit précoce est ciblé majoritairement sur la construction du principe alphabétique et le développement de compétences graphophonologiques qui ignorent la réalité historique de la constitution de notre orthographe et son épistémologie. Nous pensons que de ce fait, la mise en place de l'étude de la langue pose un problème majeur. Elle est en effet fondée sur l'enseignement des règles ou régularités mais du fait qu'elle advient plus tardivement dans le cursus des élèves, ceux-ci commencent à écrire sans pouvoir y avoir recours. Ainsi, lorsque commence l'enseignement de l'étude de la langue, il peut contredire des habitudes que les élèves ont prises au cours des situations d'enseignement de la lecture ou d'écriture sur des bases phonographiques.

À long terme, notre objectif pourrait être d'ordre praxéologique mais dans le cadre de notre recherche doctorale nous nous limitons strictement à l'analyse didactique. Nous nous intéressons à la genèse orthographique chez l'élève de CP pour dégager ce qui dans l'enseignement de l'orthographe pourrait susciter de la motivation chez les élèves mais aussi rendre plus efficaces les heures qui sont, en vertu des programmes, consacrées à l'enseignement de l'orthographe.

Notre thèse est organisée en huit parties suivies d'un bilan général. Les trois premières nous permettent de décrire les liens entre les descriptions théoriques existantes de l'orthographe et les pratiques traditionnelles de son enseignement. Cette étude nous permet de dégager une définition de l'orthographe qui nous semble pertinente pour une didactique de l'enseignement de l'écriture précoce. Dans les deux parties suivantes, nous interrogeons les théories de l'apprentissage pour proposer un cadre d'enseignement de l'orthographe et des hypothèses sur la manière dont la genèse orthographique pourrait être initiée en amont de l'étude des règles. Nos trois dernières parties sont consacrées à l'analyse des conditions d'institution d'une communauté discursive scripturale orthographique scolaire en CP et CE1 et à l'observation des interactions qui s'y déroulent.

Dans notre première partie, après une étude succincte de l'histoire de l'orthographe, nous présentons quatre descriptions synchroniques qui attestent de points de vue

différents sur la relation de l'orthographe à l'oral. Cependant l'origine alphabétique de l'écriture du français amène la majorité des auteurs à considérer que le principe phonographique est fondamental pour décrire le système général de l'écriture actuelle. Nous voyons ensuite, dans une deuxième partie, comment l'enseignement de l'orthographe est historiquement fondé sur un point de vue successiviste où l'apprentissage de la règle précède toujours son application. La didactique de l'orthographe sélectionne dès ses débuts une description phonocentrée pour penser la mise en place d'un enseignement constructiviste de l'orthographe. Nous montrons qu'elle n'a pas remis en cause l'hypothèse selon laquelle la maîtrise de la langue découle de la compréhension experte du système : en effet la maîtrise de la langue est toujours envisagée dans les pratiques comme dans les recherches comme le résultat de l'appropriation des savoirs sur la langue dont la « nature » serait phonographique. Une troisième partie nous permet de réorganiser des apports linguistiques dispersés pour proposer une description centralement sémiographique de la langue écrite : cette proposition est fondée sur la notion fédératrice d'hétérographie distinctive et envisage le fonctionnement de la langue écrite comme largement autonomisé par rapport à celui de la langue orale. La rupture orthographique pourrait alors être un objet d'enseignement.

Notre travail sur le cadre d'apprentissage comporte deux volets. Notre quatrième partie est ouverte par la présentation de la perspective historique et culturelle sur l'apprentissage. L'importance du langage dans le développement des activités humaines et la construction des savoirs nous amène à envisager l'émergence possible de communautés discursives scolaires centrées sur l'enseignement de la maîtrise orthographique et non uniquement sur l'enseignement de règles. Selon nous, ni le rôle de la pratique de l'écriture chez l'élève ni celui des pratiques d'enseignement ne sont suffisamment analysés. Ce point de vue nous amène à introduire dans notre cinquième partie le concept d'habitus. Il nous permet de proposer une hypothèse selon laquelle c'est l'activité scripturale pilotée par l'enseignant qui initie la genèse orthographique et non l'apprentissage de règles.

La mise à l'épreuve de nos hypothèses est ensuite présentée en trois temps. Notre sixième partie décrit la sélection d'une situation d'enseignement issue de pratiques existantes et sa stabilisation comme situation d'enseignement de l'écriture orthographique. Nous avons pu mener ce travail grâce à la coopération avec une enseignante volontaire, en introduisant des principes concernant les interactions verbales. Afin de limiter le recours à une phonographie erronée, le pilotage de

l'enseignante vise à éviter de conduire les élèves à écrire ce qu'ils ne savent pas, c'est-à-dire souvent en français à chercher ce qu'ils ne peuvent pas trouver. Les résultats de cette première recherche de terrain nous ont conduit à organiser l'étude approfondie des interactions langagières dans le cadre de la situation utilisée. Cette étude ne porte pas sur l'enseignement d'un savoir linguistique mais sur un objet plus global : la secondarisation de l'habitus scriptural des élèves. De ce fait, notre analyse est adossée à des exemples nombreux extraits de notre corpus de transcriptions de séances et d'entretiens qui permettent d'illustrer nos analyses. Dans notre septième partie, nous décrivons comment l'activité scripturale orthographique permet de focaliser l'activité des élèves sur le mot graphique et comment leur activité sur cette unité nouvelle les conduit vers une définition orthographique du mot. Notre huitième partie est consacrée à l'enseignement des éléments non phonographiques de l'écriture et à leur valeur sémiographique. Les élèves entrent alors dans les apprentissages spécifiques de l'orthographe qui concernent la construction d'un regard outillé, la mémorisation du lexique orthographique et le traitement de l'hétérographie distinctive.

Avant de conclure, nous présenterons, à partir de notre bilan de recherche, les perspectives les plus riches qu'il nous semble ouvrir.

*

Notre approche théorique ne s'inscrit pas dans les paradigmes les plus courants de la didactique de l'orthographe tant pour l'analyse linguistique que pour celle du cadre d'apprentissage c'est pourquoi nous avons choisi de citer les auteurs de manière longue plutôt que de reformuler systématiquement leurs propos. Ce choix tend à allonger le texte mais nous semble permettre à nos lecteurs de suivre plus aisément la manière dont nous articulons leurs divers apports sans être obligés d'aller systématiquement vérifier les textes sources. Nous souhaitons ainsi montrer :

- que notre positionnement linguistique est fondé sur une lecture attentive des textes existants. Son élaboration nous semble justifiée par l'absence de publication de somme théorique sur l'orthographe au cours des 25 dernières années ;
- que notre proposition d'articulation des points de vue psychologique et sociologique est fondée elle aussi sur une lecture attentive des auteurs majeurs que nous avons convoqués et qu'elle peut enrichir la recherche en didactique.

PREMIÈRE PARTIE : Qu'est-ce que l'orthographe ?

Deux approches explicatives peuvent éclairer la compréhension de ce qu'est l'orthographe française selon qu'on envisage d'expliquer comment elle s'est construite ou comment elle fonctionne aujourd'hui. Le point de vue diachronique permet de comprendre comment l'écriture du français qui émerge au 9^e siècle à partir de l'usage du latin écrit est devenu à partir du 16^e siècle un ensemble normé dont l'enseignement a figé le fonctionnement au 19^e siècle. Nous verrons comment cette histoire de l'orthographe rejoint celle de l'école dans laquelle elle est profondément imbriquée. Cependant pour notre projet didactique, la description synchronique est essentielle. La réflexion sur l'enseignement repose en effet sur la connaissance de l'objet enseigné.

Dans un premier chapitre, nous présentons une histoire succincte de notre langue orale et du travail de transcription du français. L'introduction de nombreux éléments distinctifs pour pallier l'insuffisance de l'alphabet latin conduit à l'élaboration d'un système sémiographique puis à la mise en règle orthographique. Nous nous attachons en particulier à rendre compte du processus d'institutionnalisation de l'orthographe française. Dans cette étude, nous nous référons à des ouvrages portant sur l'histoire de la langue mais aussi à ceux que nous utiliserons dans le deuxième chapitre, qui comportent tous une partie sur l'histoire de la langue.

Dans un second chapitre, la confrontation des diverses descriptions théoriques de l'orthographe française disponibles au moment de l'émergence de la didactique de l'orthographe nous conduit à constater de fortes divergences concernant les rapports entre phonographie et sémiographie. Nous nous référons plus particulièrement à quatre ouvrages centrés sur la description de l'orthographe dont nous verrons que les approches ne sont pas concordantes. Les divergences qui portent sur le degré d'autonomie entre langue écrite et langue orale pourraient, selon nous, avoir des conséquences didactiques importantes. Les dernières évolutions laissent penser que le retour à une écriture phonographique que prônent certains auteurs est peu envisageable dans une société où l'usage de l'écrit est généralisé.

Chapitre I La construction historique de l'orthographe française

Les recherches sur le fonctionnement et l'histoire de notre langue écrite convergent pour

montrer comment, bien que fondée sur le principe alphabétique⁵, elle intègre très tôt des marques d'expression du sens qui constituent la sémiographie. Ce marquage qui, originellement, a pu permettre de traiter des problèmes phonographiques liés à l'inadéquation de l'alphabet latin avec la richesse du système phonologique français, a conduit à valoriser les marques étymologiques et les liens avec la langue mère. Sa codification est d'abord intimement liée aux usages de la transcription et de la copie des manuscrits puis aux pratiques des imprimeurs. Elle se rigidifie au 19^e siècle lors de la mise en place de l'école obligatoire dont l'enseignement de l'orthographe est un des premiers fondements. En effet, la stabilisation de la norme écrite est alors un des moyens qui a été privilégié pour renforcer la constitution et l'imposition d'une langue nationale unique (Traimond, 2001, 98-109) selon des perspectives très souvent esthétiques et élitistes (*ibid.*, 69-97).

Pour décrire les processus qui ont conduit à l'état actuel de l'orthographe, nous nous référons à des travaux publiés pour la plupart entre 1965 et 1995 qui relèvent de la linguistique mais aussi de l'histoire de la langue et de l'anthropologie, dans la mesure où certaines influences socio-politiques ont accentué les tendances à éloigner la langue écrite de la transcription phonétique induite par le système alphabétique. Dans cet ensemble, nous accordons aux travaux menés par Nina Catach une place d'importance, en rapport avec celle qu'ils ont pris dans le paysage de l'enseignement de la langue à la fin du 20^e siècle. Pour ce qui concerne le 21^e siècle, deux faits nous semblent remarquables : d'une part, la multiplication des ouvrages didactiques qui proposent une vision globale de cet enseignement et qui seront présentés dans notre deuxième partie ; d'autre part, l'absence de grandes sommes systémiques au niveau théorique comme celles de la deuxième moitié du 20^e siècle (Thimonnier, 1967 ; Blanche-Benveniste, & Chervel, 1969 ; Catach 1978, 1980 / 1995 ; Anis, 1988). De ce fait, pour accéder aux savoirs plus récents en cours d'élaboration, il faut lire des articles souvent éparés dans des revues qui mêlent dimensions théorique et didactique, dimensions grammaticale et orthographique.

1 Des problèmes précoces de transcription

En devenant des langues d'oïl, les parlers gallo-romains se sont très sensiblement éloignés de la langue latine qui reste cependant toujours utilisée pour l'écrit. Le français est ainsi la première langue romane à être identifiée comme distincte de cette langue

5 Pour la complexification qu'introduit l'écriture grecque en passant du consonantique (ou syllabique) au phonémique voir Blanche-Benveniste, Chervel, 1969, 32-33.

officielle. Dès les premières tentatives de passage à l'écrit de cette nouvelle langue, on observe l'usage d'éléments sémiographiques en raison de l'inadaptation de l'alphabet latin à sa transcription. Ces éléments ont ensuite été retravaillés, souvent par référence à l'étymologie, ce qui a fait de notre orthographe un outil distinctif aussi bien au sens sémantique que social (Catach, 1978).

1.1 *L'émergence du français entre échanges oraux et usages graphiques*

Nous nous proposons tout d'abord de décrire comment le français, issu de l'évolution du latin, s'est substitué à lui comme langue officielle. Dans cette substitution, qui s'est opérée sur plusieurs siècles, le rôle de la langue écrite et celui de la forme orthographique ont été fondamentaux.

La langue orale qui allait devenir le français a pour particularité de s'être constituée à travers deux épisodes successifs de colonisation. Dans un premier temps, la langue latine s'est répandue dans l'ensemble de l'empire romain et donc sur la totalité de la France actuelle. Sur ce territoire qui n'est pas encore unifié, le latin a été utilisé par des populations dont les langues ne s'écrivaient pas. Cependant qu'il s'impose comme langue commune sur un substrat gaulois et donne naissance au gallo-romain (Perret, 1998 / 2012, 24-33), le latin reste la langue utilisée pour tous les échanges écrits (*ibid.*, 44).

Dans un second temps, les invasions germaniques mettent à bas l'empire romain d'occident mais les rois Francs, pour des raisons politiques et religieuses, utilisent la langue des peuples qu'ils colonisent. Le gallo-romain évolue alors, dans le nord de la France, sous l'influence d'un superstrat germanique, ce qui explique ses particularités phonétiques par rapport à l'ensemble des langues romanes. Les langues parlées dans toute la partie nord de la France se sont ainsi maintenues mais ont été fortement influencées par la classe dominante (*ibid.*, 31-41) : ce sont les langue d'oïl⁶. L'ensemble de leurs systèmes vocaliques, « partie la plus gravement atteinte » (Chaurand, 1969 / 2008, 8) évolue très fortement avant toute tentative (connue) de passage à l'écrit. L'opposition longue / brève et l'accent tonique, caractéristiques du latin, entrent en déclin et l'on voit apparaître des oppositions d'aperture, des phénomènes de diphtongaison ainsi que de nasalisation. Ce considérable enrichissement des timbres vocaliques est une des causes majeures des nombreux problèmes de transcription qui se

6 Il est difficile de choisir entre l'emploi du singulier et celui du pluriel pour "langue" mais ce n'est pas fondamental pour notre propos.

poseront lors des premières tentatives de passage à l'écrit.

L'aristocratie franque continue à parler une langue germanique jusqu'au 10^e siècle bien qu'elle comprenne la langue vernaculaire ; le peuple parle cette langue romane, « *sermo rusticus* » mais garde une compétence à comprendre le latin utilisé par les clercs mérovingiens jusqu'au 8^e siècle sans que les deux langues soient perçues comme réellement distinctes (Chaurand, *ibid.*).

Cependant, au début du 9^e siècle, Charlemagne, jugeant que les usages oraux sont en train d'abâtardir le latin, met en place un nouvel enseignement de sa prononciation ; la prononciation de la langue liturgique est ainsi rapprochée de la langue écrite mais devient de ce fait incompréhensible pour la majorité de la population car elle est beaucoup plus éloignée de la langue vernaculaire que ne l'était la langue latine simplifiée des scribes mérovingiens. C'est à partir du creusement de cet écart qu'a pu émerger la conscience de l'existence de deux langues : celle de la culture, le latin, et une autre utilisée dans la communication de la vie courante. Cette prise de conscience ne se produit aussi précocement « qu'en Gaule du Nord : le français est la première langue romane à avoir été perçue. Ainsi, il faut attendre le début du 10^e siècle pour trouver quelques témoignages laissant entendre que les italiens percevaient ou pouvaient percevoir que le latin n'était plus leur langue maternelle » (Cerquiglini, 1991, 37). Pour s'adapter à l'émergence de cette diglossie (Perret, 1998 / 2012, 35) et rendre les messages de l'Église compréhensibles aux fidèles, les évêques, réunis au concile de Tours (813), prônent l'usage de la « *lingua romana rustica* » lors des prêches. Les clercs commencent alors « à mettre par écrit – et donc à élaborer et à fixer – cette langue familière, qui finira un jour par supplanter le latin dans lequel ils continuaient, pour le moment, à rédiger tout ce qui leur paraissait sérieux » (*ibid.*, 36). À la fin du 10^e siècle, Hugues Capet est le premier souverain français à ne plus utiliser la langue des princes germaniques.

L'idée que la dynastie Capétienne ait, par sa puissance, par son rayonnement, par son installation en île de France, imposé sa langue parmi les divers parlers romans a été longtemps considérée comme l'hypothèse la plus probable. « On est aujourd'hui beaucoup plus nuancé : dès les premiers textes, la langue écrite dont a été gardée la trace n'est pas la transcription d'un dialecte, mais une langue à vocation commune, marquée de différents traits dialectaux. » (Perret, *ibid.* 58) Cette auteure se réfère à l'hypothèse de Balibar (1993) selon laquelle cette langue a été élaborée par les grands clercs de l'époque carolingienne à partir du latin appauvri qui s'écrivait encore au 7^e

siècle. De son côté, Cerquiglini écrit : « La grammaire historique qui, en une multitude d'articles et de travaux généralement contradictoires, cherche vainement une coloration dialectale homogène, antérieure à la copie des Serments de Strasbourg qu'elle juge dégradée et corrompue, ne voit pas qu'elle a sous les yeux une langue commune, trans-dialectale, édifiée à dessein. »⁷ (1991, 50) La langue écrite, strictement contrôlée dans un souci d'unité du royaume, est l'affaire d'une communauté restreinte ; le peuple n'y est pas initié et l'aristocratie franque reste inculte de ce point de vue. « C'est aux clercs que revient, selon une instruction épiscopale qui n'est pas étrangère à la politique linguistique de l'empereur, le changement de statut de la langue française. » (*ibid.*, 45). Ainsi, le passage à l'écrit fait émerger la conscience d'une langue nouvelle et dans un même mouvement la constitue rétroactivement. Il peut en effet se produire « une influence de l'écrit [...] en retour, sur la langue elle-même dans sa pratique communicative. Cette influence n'a été étudiée par personne : l'idée en excède la linguistique historique (pour laquelle l'écriture est simplement témoignage et attestation), elle est impensable aux partisans néo-romantiques d'une oralité essentielle des cultures médiévales » (*ibid.*, 51). Cette émergence de formes écrites des langues d'oïl semble avoir eu lieu avant celle des langues d'oc justement en raison de sa profonde différenciation par rapport à la langue mère. (*ibid.*, 43-55).

1.2 La constitution d'une langue nouvelle par l'écrit

Nous focalisons maintenant notre étude sur cette nouvelle langue écrite qui s'est transformée pour devenir notre langue française écrite actuelle et a été longtemps considérée comme la transcription d'une langue française orale unique⁸. Son encodage a été dès l'origine un objet de tension (Blanche-Benveniste, Chervel, 1969, 47-49) dans la mesure où l'outil utilisé, l'alphabet latin, était mal adapté à des caractéristiques phonologiques issues des métissages gaulois puis germanique. Cet alphabet comporte en effet à cette époque 22 lettres, qui fonctionnent comme des graphèmes correspondant à autant de phonèmes, et dont très peu sont utilisées en digrammes. L'usage de lettres doubles correspond au marquage d'un double son comme en italien actuel. Les scripteurs de l'époque, inventeurs de l'écriture du français, ont en conséquence dû trouver les moyens d'encoder une langue comportant un nombre de phonèmes bien plus important que celui du système phonologique latin. Contrairement à l'alphabet

7 Il est ainsi remarquable que, dès ses débuts, le français écrit ne soit pas référé à la simple prononciation d'un dialecte mais se construise comme un outil qui transcende des distinctions de la prononciation orale.

8 Ce phénomène a occulté les nombreuses variétés de dialectes et de prononciations existant en réalité dans les régions.

phénicien dans lequel les premiers scripteurs grecs ont pu puiser des signes inutilisés pour initier le codage de leur sons vocaliques, l'alphabet latin était une série très courte et il était sans doute trop connu, rattaché à une langue trop prestigieuse, pour que l'on songe aisément à le modifier. On remarque ainsi que les lettres créées par l'ajout de signes diacritiques, dont nous allons évoquer l'apparition, n'ont jamais été intégrées à notre alphabet⁹ contrairement à ce qui s'est passé avec l'alphabet cyrillique qui a été allongé. Or les cinq lettres voyelles suffisaient mal à différencier un nombre de phonèmes vocaliques qui s'élèvera au-dessus de trente avec un nombre important de diphtongues et de triphthongues, de semi-voyelles, de consonnes nasalisées puis dénasalisées. À propos du texte considéré comme le premier dans notre langue, Catach écrit :

Si l'on examine ce Serment de Strasbourg, miraculeusement conservé jusqu'à nous, on est frappé de constater combien il présente déjà, toutes proportions gardées, certaines caractéristiques de notre orthographe actuelle. [...] Alors que la graphie des consonnes est à peu près satisfaisante, il n'en est pas de même des voyelles, et nous verrons que là se situera toujours l'inadéquation difficilement récupérable de l'alphabet latin.. (Catach, 1978, 8)

Or les scripteurs de l'époque¹⁰, qui ont eu à inventer des solutions pour coder une langue en train de s'institutionnaliser, sont des usagers du latin. « Le clerc qui a transcrit le serment de Strasbourg parlait déjà français, et écrivait encore latin, ou du moins se servait tout naturellement des usages latins pour écrire le français. » (*ibid.*, 9) Ce bilinguisme, conduit les premiers scripteurs à partager des manières de voir qui se traduisent, dès l'origine, par une tendance que nous percevons aujourd'hui comme étymologique mais qui, en synchronie, peut être comprise comme tissage de liens entre deux langues d'usage. Les références à la plus anciennement implantée, qui est la langue de l'écrit, constituent alors une forme d'anoblissement pour la plus récente et sont transparentes pour tout lecteur / scripteur de l'époque.

Comme l'a fort bien montré Ch. Beaulieux, les croisements entre les deux langues « se conçoivent d'autant plus facilement qu'à cette époque la prononciation du latin *animam*, *inimicum*, *numquam*, *rex*, et du français *aneme*, *enemi*, *nonke*, *reis*, devait être sensiblement analogue » (Histoire de l'orthographe, Champion, 1927, 508). Nous tenons là, en effet, une des raisons les plus évidentes mais les plus difficilement concevables de notre façon d'écrire : le latin et le français ont vécu durant de nombreux siècles en état de véritable symbiose, ils sont sentis comme une seule et même langue. (*ibid.*)

Ainsi l'écriture du français n'a jamais été une réelle phonographie, une représentation de la chaîne sonore mais tout au plus comme le propose Cerquiglini (1991) son « ombre », conclusion déjà développée par Blanche-Benveniste et Chervel (1969, 73) lorsqu'ils écrivent : « Ce serait abuser des mots que d'appeler « phonologique » ce type

9 Le Ç, le É sont des lettres ... qui n'apparaissent pas dans la comptine alphabétique.

10 Pour une réflexion sur les premiers essais, à partir de documents incluant des traces de proto-français antérieurs aux *Serments de Strasbourg*, on peut se référer à Cerquiglini (1991, 57-67).

d'écriture : il est infra-phonologique, car il ne permet pas de distinguer des termes phoniquement différents. » En effet, l'écart entre le nombre de graphèmes potentiels et le nombre de phonèmes existants débouche initialement sur un système « *sous-phonologique* » (Guion, 1974, 16) qui est satisfaisant tant que le texte écrit reste un aide-mémoire (Thimonnier, 1967, 74 ; Guion, 1974, 17). Il est en effet suffisant pour des lecteurs dont le rôle est d'oraliser ou de restituer de mémoire le texte qu'ils connaissent déjà.

Il est admis [...] qu'on n'est pas lié par une correspondance systématique entre son et graphisme et que les signes sont polyvalents. Ce n'est pas un signe isolé qui a une valeur précise, mais un signe dans tel entourage, dans telle position. L'orthographe tend à s'établir dès l'origine en fonction d'une **reconnaissance des mots plutôt qu'elle ne vise à transcrire fidèlement des sons** : deux systèmes, l'un graphique, l'autre phonique, ont tendance à fonctionner à part. Dès lors et suivant les époques, des éléments tout à fait indépendants d'une transcription phonique peuvent s'introduire dans l'orthographe. (Chaurand, 1969 / 2008, 12-13)

Dans le même ordre d'idée, Burney (1955, 8) note que, dès les 11^e et 12^e siècles, les manuscrits « ont un système graphique relativement perfectionné et unifié, qui étonne d'autant plus que les jongleurs venaient des quatre coins d'une France morcelée en dialectes bien distincts. » Il reprend l'hypothèse de C. Beaulieux selon laquelle il est naturel « que les jongleurs dont le champ d'action s'étendait à toute la France et à l'étranger, aient cherché à donner une langue commune aux chansons de gestes » (*ibid.*). Cette contrainte peut expliquer que, les distinctions de prononciation n'étant plus marquées, on voit apparaître des systèmes de notation graphique qui privilégient l'enregistrement des oppositions phonologiques pertinentes au détriment des variations phonétiques. La tendance globale est alors à la disparition de toutes les lettres non prononcées¹¹, mais « dans les meilleurs manuscrits subsistent des incohérences et des « étymologismes » » (*ibid.*, 10)

Pour résumer cette première approche des origines du fonctionnement orthographique de notre langue, et comprendre les « résidus » étymologiques, l'analyse fonctionnelle¹² par Jaffré et Pellat de ce que l'on a souvent considéré comme une tendance savante voire élitiste nous semble éclairante :

[...] cette première orthographe française est née dans une société dont les besoins en lecture n'ont cessé de se transformer, avec notamment la nécessité de donner à voir le sens linguistique de la façon la moins ambiguë possible[...]. Or, c'est pour éviter de reproduire à l'écrit des confusions phoniques – du fait de l'homophonie notamment –, que les clercs de cette époque ont tout **naturellement puisé dans le fonds latin qu'ils connaissaient particulièrement bien**. [...] C'est ce qui explique que, finalement, l'étymologie latine et la

11 On écrit « obscur, admirer, sustance » pour « obscur, admirer et substance » et c'est l'effet orthographique qui rétablira la prononciation actuelle des lettres rétablies étymologiquement.

12 Dans cette même perspective fonctionnelle, on ne peut qu'être en accord avec Catach ou encore le petit ouvrage éclairant de Chervel (2008) sur la nécessité de réformes régulières de l'orthographe.

sémiographie française aient partie liée, même si leurs raisons d'être et l'intention des créateurs de notre orthographe **ne fut certainement pas de noter l'origine des mots** en se référant à l'étymologie latine mais de donner à notre orthographe, en se fiant au creuset culturel qui était le sien, une forme capable de répondre le moins mal possible aux besoins nouveaux imposés par les changements sociaux, sur le versant de la lecture tout spécialement. (2008, 26-27)

Il nous semble alors essentiel de ne pas confondre une évolution et un résultat qui ont eu une fonction élitiste avec un projet concerté de tous les premiers scripteurs.

1.3 *L'évolution de la langue orale après le passage à l'écrit*

Nous ne reprenons pas en détail la longue et complexe évolution de notre langue orale telle qu'elle peut être reconstituée par la phonétique et la grammaire historique. Nous cherchons plutôt à donner une vision globale et synthétique de ces évolutions pour focaliser notre attention sur la description des solutions graphiques qui ont été mises en œuvre.

Le phénomène majeur identifié par Blanche-Benveniste et Chervel (1969, 66-67) est la reconstitution des syllabes fermées en raison de la prononciation des lettres muettes utilisées par les praticiens, qui redéfinit la syllabe graphique. En premier lieu, l'évolution profonde du système phonologique et l'affaiblissement, jusqu'à disparition au 20^e siècle, du système d'opposition longue / brève ont entraîné l'évolution de très nombreuses prononciations vocaliques et consonantiques. On observe la création de sons inconnus du latin classique. On peut citer pour les voyelles, les phénomènes de nasalisation puis de dénasalisation partielle comme dans le mot « année », des phénomènes de diphtongaison puis de réduction des diphtongues comme dans « beau », (ibid, 101) ou encore des phénomènes de concurrences qui amènent à faire des choix comme pour « roi » qui a été prononcé [r^wε] à la cour jusqu'à la révolution. Avec le retour des émigrés,

le digramme OI, qui notait jusqu'à la Révolution des sons assez voisins, [ε] dans "j'étois" et [wε] dans "roi", est désormais écartelé entre des valeurs totalement distinctes, [ε] et [wa]. [...] Le système graphique s'adapte mécaniquement à la nouvelle situation : tous les OI valant [ε] sont reversés à AI et le digramme OI est désormais réservé à la notation du groupe [wa], ce qui est l'usage moderne (*ibid.*, 70).

De même, à l'opposition systématique entre longues et brèves se substitue peu à peu une opposition d'ouverture des voyelles qui entraînera la création des accents pour le [E] mais reste non marquée sur [O]. Au 18^e siècle ces oppositions de longueur vocalique sont encore vivaces dans les milieux aristocratiques. La bonne société parisienne manie ainsi deux niveaux de langue : il y a celui des conversations familières, qui la rapproche de la petite bourgeoisie mais « elle connaît aussi une prononciation soutenue, plus

traditionnelle, signe extérieur d'appartenance à une caste. Ainsi pratique-t-elle, et tous les grammairiens du siècle le confirment, l'opposition entre voyelles longue et voyelle brève. Le i de ami, se prononce bref dans un ami et long dans des amis. Le a est bref dans nectar mais long dans barbare » (*ibid.*, 70)¹³. La pratique de cette prononciation aristocratique qui raccourcit les sons vocaliques dans les syllabes fermées permet donc une initiation aux usages écrits.

Du côté des consonnes, on peut noter pour certaines d'entre elles des évolutions dans la prononciation selon le contexte. Le [k] par exemple, a évolué vers le [ʃ] en passant par le [tʃ] ou encore le [g] vers le [ʒ] en passant par [dʒ] ; ainsi le latin « camera » est-il devenu « chambre » et le mot « jambe » est-il issu de « gamba ». Les phénomènes de renforcement, qui touchent les débuts de mots (« scholam » devient « escholam »), sont plus rares. Globalement, les phénomènes d'amuïssement ont été beaucoup plus prégnants que ceux de renforcement et, se conjuguant à la disparition du système de la déclinaison nominale, ils ont eu pour conséquence un raccourcissement important du lexique conduisant à la création d'un nombre très important de monosyllabes. Ces évolutions multiples d'amuïssement sont dues en particulier au passage de l'accent tonique à l'accentuation de groupes de souffle. Elles sont la conséquence de ce que Perret appelle les « besoins de la langue » parmi lesquels elle cite les besoins d'assimilation, d'invariabilité, de différenciation, de brièveté, d'expressivité, en précisant que « ces besoins peuvent être contradictoires : les besoins d'assimilation et de brièveté peuvent jouer en sens inverse de celui de différenciation, le besoin d'invariabilité peut être contrecarré par le besoin d'expressivité » (2012, 94-99). Ainsi des bi-syllabes ou tri-syllabes comme « mare », « matrem », « majorem » sont devenus des monosyllabes oraux et homophones : « mer », « mère », « maire ». Ces phénomènes ont abouti à la multiplication des graphèmes correspondant à un même phonème actuel. C'est le cas de nombreux digrammes vocaliques comme EAU ou AI qui résultent de réductions de triptongues ou de diphtongues.

Ces phénomènes, beaucoup plus divers et abondants qu'il n'y paraît dans notre propos s'étalent sur plusieurs siècles, pendant lesquels les clercs ont constamment tenté de maintenir le lien entre des langues orales socialement partagées par des communautés linguistiques et des usages écrits partagés par des communautés restreintes et bilingues.

Après la Révolution, l'usage aristocratique ne disparaît pas immédiatement. Facteur de différenciation sociale, il tend à devenir une norme de plus en plus désuète, mais sans

13 Extrait de *prosodie française* 1736, 35.

cesse rappelée jusqu'à la fin du 19^e siècle et même au-delà par les grammairiens et les lexicographes « puristes » - ainsi que le note Grammont (1963). Cependant, le changement de rapport de forces tend à valoriser la prononciation de la bourgeoisie parisienne, ce qui éloigne brutalement la prononciation du français de l'orthographe de 1780 (Chervel, 1977, 34).

1.4 *La complexification du système graphique*

Dans leur travail d'invention de moyens de transcrire la langue, les premiers scripteurs ont été amenés à inventer des moyens pour traiter le nombre important de phonèmes de la nouvelle langue. Ce travail n'a pas pour objectif de construire une orthographe mais bien de produire une langue écrite qui puisse répondre à des usages nouveaux, c'est à dire être lue et comprise sans ambiguïté par des lecteurs ne connaissant pas le texte par avance. Comme le précisent Blanche-Benveniste et Chervel, « ce qu'il convient de souligner, c'est qu'au 13^e siècle une tradition graphique déjà séculaire est remise en cause et que s'instaure alors une nouvelle écriture qui, rompant avec des habitudes de négligences, s'efforce de serrer au plus près le système phonologique » (*ibid.*, 76). Il s'agit alors de préciser un système qui, trop souvent, ne distingue pas des termes phoniquement différents :

On fait un mérite à l'orthographe d'avoir cherché et réussi à distinguer les homonymes. En fait, c'est essentiellement contre les paronymes qu'elle s'est développée, en additionnant à un code phono-graphique qui permettait une approche souvent grossière de la forme phonique, des procédés idéographiques qui achevaient le travail en distinguant les mots phoniquement voisins. (*ibid.*, 75)

L'utilisation nouvelle du français dans des documents juridiques, administratifs ou notariaux impose des exigences nouvelles de précision et de clarté. (*ibid.*, 73) qui induisent la création d'usages orthographiques multiples. En effet, ces créations ont lieu sans projet d'ensemble mais avec un but identique : permettre la lecture, sans risque d'ambiguïté, de textes dont le lecteur n'a pas déjà connaissance du sens, de sorte qu'elles conduisent à une inflation graphique car « la source alphabétique est tarie et l'inconvénient majeur du recours à l'idéographie pourtant indispensable, est qu'il va diversifier à l'extrême les solutions » (*ibid.*, 76). Cette diversité sera ensuite réduite dans le cadre de l'institution de la « nouvelle orthographe » mais, jusqu'à la fin du 18^e siècle le statut de l'orthographe reste très éloigné de celui que nous lui connaissons puisqu'il n'est pas justifié et normé par la grammaire scolaire.

L'enrichissement des moyens d'écrire aboutira à la distinction des lettres I / J et U / V, à l'importation de lettres étrangères comme le W - dont l'usage cependant restera peu

productif -, à l'invention de signes diacritiques comme les accents qui créent des lettres accentuées qui, nous l'avons déjà signalé, n'ont pas été intégrées à l'alphabet. Mais en amont de la création et de l'institutionnalisation des nouveaux signes, les évolutions et les interventions des praticiens de la langue ont aussi abouti à la création de digrammes voire de trigrammes qui se sont maintenus dans notre usage moderne et ont acquis des fonctions sémiographiques pour l'œil. Le résultat de l'ensemble de ces activités peut être considéré comme surprenant puisque

à chaque fois qu'il s'agit de transcrire un phonème, **on dispose d'une pléthore de solutions graphiques**, tandis qu'autour de chaque graphème, les correspondances phoniques s'organisent en nombre limité. On aurait pu s'attendre à l'inverse : la pénurie en graphèmes aurait dû, semble-t-il, dans un système à l'économie judicieuse, offrir un éventail de possibilités plus ouvert du côté du graphème que du côté du phonème. C'est dans une autre direction que le système a trouvé son équilibre : le déficit en graphème a été comblé par la combinaison des graphèmes d'une part, et d'autre part par un recours au principe idéographique. C'est ce qui a déclenché **une inflation graphique** (*ibid.*, 159).

Cette inflation graphique, dont les auteurs décrivent la constitution logique, ne relève pas d'un plan d'ensemble mais d'une évolution au cours de laquelle « les relations d'ordre paradigmatique entre les signifiés ont acquis un rôle primordial quant à la cohésion du système graphique » (*ibid.*, 82). Pendant plusieurs siècles les scribes ont fabriqué ce qu'on appellera l'« ancienne orthographe » en utilisant très souvent les lettres muettes pour préciser la prononciation des lettres qui précèdent. (*ibid.*, 116-159). Ainsi, « [p]lus s'élargit le fossé entre la phonologie et l'écriture du français, plus on a tendance à se reposer sur l'armature paradigmatique qu'offre l'orthographe » (*ibid.*). Par exemple à une époque où le mot « jure » n'est pas encore clairement distingué du mot « ivre » du fait de l'origine commune des lettres I et J et U et V, les mots « feue » et « breue » seront écrits « febue » et « brebue » de manière à sélectionner la prononciation [v] (*ibid.*, 77). De la même manière le D étymologique de « pied » est utilisé pour le distinguer en prononciation du mot « pie » (*ibid.*, 74). Ces lettres muettes ajoutées fonctionnent comme « catalyseur de digramme ». « Tel semble être en effet un des rôles essentiels joués par la lettre muette, elle indique que deux lettres constituent une unité phonétique, et ne doivent pas être lues isolément. » (*ibid.*, 78) Ce système, né de la recherche de solutions pratiques par les scribes pour une diffusion plus large de l'écrit, évolue ensuite pour faciliter la démocratisation de l'accès à la lecture. « L'orthographe des praticiens n'aura donc été qu'une solution provisoire à un problème phono-graphique, en attendant que le latin desserre son emprise sur la vie culturelle et que soit mis fin au blocus de l'alphabet. [...] [M]algré ses disparates et son incapacité à définir un code absolument rigoureux, elle représente un perfectionnement net de l'écriture française. » (*ibid.*, 80) Mais le système devient flottant au 16^e siècle et

disparaît peu à peu au 17^e siècle qui marque la transition vers la « nouvelle orthographe » dans laquelle les lettres muettes, lorsqu'elles sont internes, vont presque toutes disparaître cependant qu'elles seront maintenues à la finale des mots comme nous le connaissons encore aujourd'hui (*ibid.*, 67).

En raison de leur visée fonctionnelle initiale, les lettres muettes jouent finalement un double rôle en français du fait que « le fonctionnement graphique de la dérivation obéit à des principes contradictoires, à la fois dans ses rapports avec le sémantisme et dans ses rapports avec le code, et que cependant elle apporte dans ces deux types de relations une cohérence incontestable » (*ibid.*, 172). D'une part, ces lettres marquent des différences de prononciation et de sens ; d'autre part, elles permettent de marquer des liens entre les mots bien au-delà des ressemblances phonétiques. Les lettres étymologiques qui jouaient essentiellement, jusque là, le rôle de marqueur pour sélectionner les prononciations différentes d'un même digramme s'inscrivent alors peu à peu dans un rôle paradigmatique. « Ce nouvel état de choses a commencé à s'instaurer à dater du jour où l'on s'est rendu compte que les graphies étymologiques mettaient le mot en relation non seulement avec un étymon latin, ce qui ne menaçait pas l'intégrité du système, mais avec d'autres mots du français considérés comme « étant de la même famille » ». (*ibid.*, 81-82) Les liens entre mots de la même famille, tout comme les marques de fonctions grammaticales, ne sont pas toujours entièrement audibles mais ils sont toujours visibles. Ainsi les mots « grain », « graine », « granulé » ont-ils pour l'œil un radical GRA*N ou encore les mots « doigt » et « digital » un radical D*IG*T. « Ce moule graphique [...] n'a pas lui-même une correspondance précise sur le plan phonique. » (*ibid.*, 161) De la même manière, le pluriel peut être généralement marqué pour l'œil et sans réalisation phonique par un -S dans la « famille » des noms et par un -NT dans celle des verbes, ce qui permet d'opposer « portes » et « portent ». La conscientisation et la généralisation de cette logique morphologique produit tardivement des réfections étymologiques, comme le retour du T final de « enfant », et la réactivation de la prononciation de lettres devenues muettes, comme dans « admirer » ou « obscur » déjà cités. On assiste ainsi à des effets retours de la langue écrite sur la langue orale (Goody, 1979, 2007 ; Olson 1998).

Pendant plusieurs siècles, les scripteurs copistes ont effectué leur travail de manière artisanale en se référant à des usages, des habitudes graphiques ; il n'existait pas encore de large consensus sur la manière d'écrire dans les « orthographe médiévales dont la multiplicité tient à divers facteurs : traditions d'écoles et d'ateliers, nature des ouvrages

et du public » (Chaurand, *ibid.*, 12-13). Ainsi, que le français se soit imposé parmi les autres langues d'oïl ou qu'il se soit constitué comme « scripta trans-dialectale » selon les mots de Cerquiglini, son usage s'accroît peu à peu avec l'évolution politique, le rôle de la puissance publique et de son administration. La lecture n'est plus alors seulement l'affaire de récitants pour lesquels le texte écrit est avant tout un aide mémoire ; elle devient un outil de découverte ou de vérification. C'est pourquoi « les notations équivoques et approximations de phonèmes deviennent intolérables » lorsque l'« écriture française passe de la littérature récréative aux textes juridiques, administratifs, notariaux, dont les exigences de clarté et de précision sont bien connus » (Blanche-Benveniste & Chervel, *ibid.*, 73). Ce mouvement rappelle l'analyse de Beaulieux qui, tout en critiquant la construction de l'orthographe après l'écriture de jongleurs, constate néanmoins que leurs innovations permettent de discriminer des mots phoniquement différents (*ibid.*, 46). Ainsi, « dès qu'une langue cesse de ne servir qu'aux communications quotidiennes, elle cesse d'être la pure reproduction de la langue parlée, elle perd de sa variabilité et elle subit une élaboration plus ou moins normative (ou standardisation) qui lui permet d'accéder à un statut officiel » (Perret, *ibid.*, 58-59). Ce statut est officialisé en 1539 dans l'Édit de Villers-Cotterêts qui, poursuivant un mouvement de promotion du français par rapport au latin, conduit à l'interdiction d'usage des langues régionales dans les documents officiels (Hagège, 1996, 52).

1.5 L'émergence de la notion d'orthographe

1.5.1 La création du terme

Le mot « orthographia » et son homologue français « orthographie », apparus au 12^e siècle avaient d'abord été utilisés essentiellement pour la langue latine (Blanche-Benveniste, Chervel *ibid.*, 85-86) mais lorsque le terme « orthographe » apparaît au 16^e siècle¹⁴, il ne correspond pas à une science de la langue mais plutôt à une affaire de goût, à des choix laissés à l'initiative individuelle ce qui explique l'existence d'occurrences du mot au masculin.

La naissance du mot orthographe au 16^e siècle, coïncide avec une découverte des grammairiens : les premiers essais de codification du français, qui datent précisément des années 1530-40, mettaient en évidence que le code phonographique est hors d'état d'assurer à lui seul la représentation graphique du français. Ils constatent la nécessité d'un supplément au code, concept tout à fait nouveau, et pour lequel ils créent un néologisme. (*ibid.*, 94)

C'est ainsi l'usage même de ce mot qui crée la possibilité de débat sur la réforme : la prise de conscience du phénomène orthographique et les premières propositions

14 Première attestation en 1529 (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 86).

d'officialisation de la codification ouvrent sur les possibilités de sa contestation et le débat ne cessera plus jusqu'à nos jours. Le sens du mot évolue ensuite, avec la fondation de l'Académie française et l'édition de ses dictionnaires, vers une visée de plus en plus normative. L'existence de l'imprimerie qui, grâce à la baisse du prix du papier, permet la multiplication des copies, leur échange, leur comparaison, concourt elle aussi à renforcer la tendance à la constitution d'une norme commune.

De leur côté, les grammairiens commencent à décrire notre langue¹⁵ et à proposer des éléments pour la normer

selon l'usage des classes sociales dominantes, et d'origine strictement parisiennes. [...] On assiste à une élaboration consciente du français. Les grammairiens du 16^e siècle se classent en effet en observateurs de l'usage commun et en réformateurs de la langue; Henri Estienne et Théodore de Bèze mettent en place l'approche normative qui caractérisera le siècle suivant (Perret, *ibid.*, 59).

Cette émergence d'une grammaire du français s'effectue dans l'ombre de la grammaire latine. Le latin est alors distingué des autres langues non seulement par son prestige mais par une « différence de nature ». En effet, par son fonctionnement essentiellement écrit, lui seul « dispose de lois régulières, d'une grammaire. Pour être plus précis, il est à lui seul la grammaire : le mot grammatica est fréquemment utilisé pour désigner la langue latine » (Blanche-Benveniste, Chervel, *ibid.*, 85). Par opposition, l'oral est lieu de corruption ; c'est le lot de toutes les langues d'usages, c'est celui du français. Par opposition à celle du latin, « la grammaire française naissante est une science de l'oral » (*ibid.*, 87). L'émergence de ce point de vue nouveau sur la langue n'est pas sans conséquence. Dans cette nouvelle approche, la langue écrite

n'a rien d'un niveau de langue particulier avec ses aspects syntaxiques et lexicologiques propres. C'est avec l'orthographe qu'elle s'identifie : quel que soit le niveau de langue auquel on fait appel, et même s'il s'agit de la langue la plus vulgaire, l'orthographe impose les contraintes d'une véritable transcription qui est autre chose qu'une simple écriture. Relevant d'un système linguistique propre, l'énoncé écrit diffère toujours plus ou moins de l'énoncé oral correspondant (*ibid.*, 81).

L'intérêt pour la langue, qui s'était d'abord manifesté essentiellement sur le plan lexical, s'étend alors à la morphosyntaxe : les conditions sont ainsi réunies pour l'élaboration d'une grammaire normative qui se constitue dans et pour l'école au 19^e siècle. Avant de rappeler les conditions d'élaboration de cette grammaire scolaire, il nous semble important de mettre en exergue un point fondamental de l'évolution de notre langue écrite.

15 Pour la sélection de ce « beau français » qui n'est pas exactement la langue de la cour, on peut lire Perret (1998/2012, 58-60).

1.5.2 La multiplication des monosyllabes et des homophones hétérographes

Au cours des presque 12 siècles qui nous séparent des *Serments de Strasbourg*, les mots originaux ont changé de prononciation et se sont généralement raccourcis, par usure comme nous l'avons vu mais aussi parce que les éléments de sens initialement pris en charge par la déclinaison sont plus systématiquement marqués par le système des prépositions. Il existe cependant toujours en français de nombreux mots bi- et trisyllabiques dont les plus longs sont souvent issus d'emprunts et de reconstructions savantes depuis le 14^e siècle. Ces reconstructions savantes correspondent à des emprunts que les scripteurs font à la langue latine toujours en usage pour fabriquer les mots dont a besoin le français, profitant du fait que les mots du fonds latin ont été modifiés non seulement sur le plan phonologique mais aussi sur le plan sémantique. Ainsi, le terme « hospitem » ayant évolué en « hôtel », il peut à nouveau servir de base pour créer un mot nouveau « hospital » qui à son tour deviendra « hôpital ». Le mot latin trisyllabique « majorem » a permis une reconstruction savante qui est aujourd'hui un dissyllabe, « majeur », après avoir évolué vers un monosyllabe « maire ».

Ce sont précisément les monosyllabes qui sont les plus représentatifs de l'histoire de notre langue ; leur orthographe en est comme un condensé. Jaffré décrit dans sa *Petite genèse de l'hétérographie* (2006a, 28 seq.) comment ces nombreux monosyllabes, la plupart homophones ont été l'objet d'un traitement différenciateur. Au départ, « l'ancienne orthographe avait pour principe de distinguer à l'écrit les mots confondus à l'oral » (28). Le linguiste précise que « pour délibérée qu'elle soit, la distinction des homophones du français ne fait pas partie d'un projet d'emblée systématique. [...] Lors des premières manifestations de l'orthographe du français[...] l'hétérographie semble plutôt se frayer un chemin au coup par coup, dans le sillage complexe de la polyvalence phonographique et de l'étymologie ». Ainsi l'orthographe EAU est-elle l'aboutissement d'un processus de réduction de la prononciation de trois sons [eau] à un seul [o] Cette orthographe permet aujourd'hui de distinguer SEAU de SOT mais ces deux mots n'ont pas toujours été homophones. Les finales n'ont pas encore toutes disparu de la prononciation et certains choix étymologiques peuvent évoquer « des prononciations disparues qui servent à établir des différences graphiques ». Il termine en précisant que :

l'étude de la formation de l'hétérographie met [...] en évidence le caractère relativement aléatoire de sa morphogénèse, en français au moins : une intention générale, certes, mais des solutions influencées par l'étymologie des mots et dans le meilleur des cas, organisées en micro-systèmes multiples. C'est sur cette base quelque peu hétérogène que s'est constituée l'orthographe d'aujourd'hui (2006, 30).

Il est impossible de tenter le dénombrement de l'ensemble des homophones non homographes. Ni les mots rares, ni les homophones grammaticaux ne sont comptabilisés dans le rapport de la commission Beslais de 1964 (Blanche-Benveniste, Chervel, *ibid.*, 190). Les derniers posent un problème particulier. « Au segment phonique [travaj], correspondent quatre mots graphiques différents : travail, travaille, travailles, travaillent. Ce sont indéniablement des homophones non homographes et cependant il n'est pas d'usage de les ranger parmi les homonymes. » (*ibid.*, 191-192) On voit ici à nouveau s'opérer un rapprochement entre des phénomènes habituellement classés dans l'orthographe d'usage et d'autres qui, concernant la conjugaison, sont répertoriés dans l'orthographe grammaticale, ce que les auteurs ne remettent pas en cause. Cependant, analysant les différentes formes verbales citées, ils précisent :

[Ces] différentes formes d'un même paradigme supposent un noyau sémique constant, comme l'idée de "travailler" dans toutes les formes de ce verbe. Ce ne sont donc pas des signes distincts, et l'on ne saurait les assimiler à des homonymes. Dans l'orthographe, elles sont cependant différenciées les unes des autres par des procédés analogues à ceux qui distinguent les homonymes.

Oralement, le segment [travaj], considéré indépendamment de tout contexte, n'est ni de la troisième, ni de la deuxième personne ; ce n'est même ni un substantif ni un verbe, tant qu'il n'est pas affecté des indices qui révèlent son emploi dans l'énoncé : déterminant du substantif ou construction syntaxique propre au verbe. (*ibid.*, 192)

Pellat et Andrieux Reix (2006, 7-23) analysent un phénomène de cet ordre à partir du cas particulier des terminaisons verbales en [E] qui est aujourd'hui le point le plus complexe de notre orthographe, y compris pour de nombreux scripteurs adultes. Ils expliquent comment « la variation des usages graphiques » est finalement orientée vers la « différenciation réglée » par l'hétérographie.

Dans cette première approche, nous avons souhaité mettre l'accent sur le point de vue fonctionnel des scripteurs lettrés dont les premiers furent inventeurs de l'orthographe autant qu'ils en étaient utilisateurs. Les graphies étymologiques, pour compliquées qu'elles apparaissent aujourd'hui, ont été porteuses de sens voire facilitatrices tant que le latin est resté la première langue d'écrit puis une langue d'usage. Nous avons aussi souligné les fortes analogies existant entre le fonctionnement de ces outils de distinction lexicale et ceux qui relèvent de l'orthographe grammaticale comme tout ce qui concerne les diverses terminaisons verbales homophones (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 174-175) Cette analyse nous semble essentielle quant à la suite de notre propos mais n'invalide pas des approches sociologiques qui insistent sur la manière dont l'orthographe du français s'est construite sur des critères de distinction, en valorisant une beauté difficile d'accès (Traimond, 2001, 27-120).

2 L'institutionnalisation d'une langue nationale orthographique :

Nous décrivons dans cette partie comment l'orthographe devient en France un « monument » (Traimond, 2001) qui a eu tendance à se pétrifier.

2.1 *Une orthographe sous le regard attentif de l'État*

Le rôle essentiel attribué à la langue dans la constitution de la nation française a conduit à la mettre très tôt sous le regard de l'État qui, à travers l'Académie française et l'école pour tous, a promu l'élaboration d'une norme unique complexe et de plus en plus rigide. Pour mieux comprendre le phénomène de normalisation de l'écrit, il nous semble intéressant de le situer tout d'abord comme enjeu social et politique avant de décrire les pratiques essentiellement scolaires qui vont générer la construction orthographique en vigueur aux 19^e et 20^e siècles.

2.1.1 L'académie française

Très tôt en France, la langue a été l'objet d'un travail officiel, confié à l'Académie Française, institution fondée en 1634 à partir d'un cénacle privé (Hagège, 1996, 64). Son premier dictionnaire est édité en 1694. Le processus d'identification entre langue et nation est ainsi amorcé sous la monarchie ; il trouvera son aboutissement lors de la Révolution française. Dans la première partie de son ouvrage, intitulée « l'effet distinction », B. Traimond (2001) montre comment la langue française est peu à peu institutionnalisée par des processus de différenciation qui s'incarnent en particulier dans son orthographe. Des enjeux successifs de centralisation du pouvoir, de diffusion et de compréhension des textes administratifs conduisent à valoriser le français contre le latin puis contre les langues régionales, par sélection de caractéristiques qui distinguent l'écrit de l'oral et qui, tout en marquant sa stabilité, le rendent difficile d'accès. Le français se construit ainsi dans une perspective d'unicité que l'orthographe complexe et unique vient parachever.

Dès ses débuts, l'Académie Française a le pouvoir d'imposer ses règles à des auteurs de renom comme Corneille qui dut « en 1660, alors qu'il avait déjà écrit la plus grande partie de ses tragédies, corriger ses textes pour les accorder à l'enseignement de Vaugelas [...] sacrifiant parfois de bons vers pour les remplacer par de mauvais, jugés plus "corrects" ». (Hagège, 1996, 55-69). À la suite des dictionnaires bilingues français-latin ou anglais-français publiés dès le 16^e siècle, le monopole qu'elle a obtenu

concernant la publication de son dictionnaire n'empêche pas la parution, à partir de la fin du 17^e siècle, de bien d'autres ouvrages du genre, ce qui manifeste l'intérêt pour les « grand travaux lexicographiques », qu'ils portent sur le bel usage ou sur la synonymie, les niveaux de langue, l'étymologie ou les néologismes. (Dauzat, 1946, 16-19). C'est cependant le dictionnaire de l'Académie qui, longtemps, aura force de loi. Des tendances élitistes, en accord avec une société monarchique et hiérarchisée, président à sa première édition comme en atteste la première phrase de Mézeray pour présenter le projet : « La compagnie déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gents de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes, et qu'il faut la maintenir par tout, hormis dans les mots où un long et constant usage en aura introduit une contraire » (cité dans Burney, 1955, 27). Par la suite, selon les époques, l'Académie Française s'est plus ou moins cantonnée à un rôle de greffier du bon usage, s'aveuglant souvent sur la manière dont elle l'institutionnalisait (Traimond, 2001, 59) et la fonction socialement discriminante de l'orthographe qu'elle a construite a pu être maintes fois soulignée par des linguistes, des anthropologues ou des historiens de l'enseignement (Burney 1955, Traimond 2001, Chervel 2008).

Pourtant, à travers les conflits continus entre modernisateurs et étymologistes, la mise à jour du dictionnaire a permis un travail régulier de réforme. Toutes les éditions, espacées de 35 ans en moyenne, enregistrent jusqu'à la sixième datée de 1835, un nombre important d'entrées, de sorties et surtout d'évolutions des images orthographiques des mots qui perdurent d'une édition à l'autre (Catach, 1978, 32-46). Ce travail est cependant freiné dès la septième édition puis se tarit. « Alors que les éditions précédentes se suivaient environ tous les trente à quarante ans, avec une mise à jour relativement importante, plus d'un demi-siècle a passé de 1878 à 1932, mais presque rien n'a changé pour la huitième édition. » (*ibid.*, 42). L'orthographe qui était jusque-là objet de conflits entre les diverses minorités qui avaient accès à l'écrit (copistes, imprimeurs, écrivains, scribes ou secrétaires) est devenue, avec l'extension des usages de l'écrit et celle de la scolarisation, une question de politique nationale.

2.1.2 Le blocage du mouvement réformiste

Jusqu'à la Révolution il n'existe pas de problématique de la nation, l'écrit est la propriété des élites et l'outil de professionnels qui agissent selon des mobiles professionnels : critères esthétiques, critères économiques de maniabilité ou de rentabilité la langue nationale.

Simplifier une orthographe, c'est la rapprocher de l'usage oral en éliminant par exemple les

lettres muettes. Le 17^{ème} siècle est allé très loin dans cette direction. Mais le 18^{ème} est au contraire une période de réaction orthographique. Et c'est à cette époque que l'écriture française prend les traits essentiels que nous lui connaissons aujourd'hui : l'orthographe de 1780 est très proche de la nôtre.

Ce qui ne signifie pas qu'elle présentait le même niveau de difficulté qu'au 20^{ème} siècle, car précisément, l'usage oral était au 18^{ème} sensiblement plus proche de notre orthographe qu'il ne l'est aujourd'hui. (Chervel, 1977, 33)

En effet, il existe de gros écarts entre la langue de la cour et celle du peuple et de la bourgeoisie. À la fin du 18^e siècle, la langue populaire a déjà perdu la prononciation de nombreuses consonnes, qui de ce fait sont muettes, contrairement à celle de la cour ; l'écart entre ces deux usages oraux et la langue écrite n'est donc pas du même ordre mais cette différence ne pose pas problème. La rapidité du creusement de l'écart signalé par Chervel est en grande partie due au transfert du pouvoir politique qui entraîne une généralisation de la prononciation bourgeoise devenue dominante. On observe de ce fait l'accès à l'écrit de nouveaux scripteurs dans les classes les moins aisées qui vont donc affronter un écart maximum.

Il en va tout autrement pour les enfants du peuple ou de la petite bourgeoisie. Dans l'usage linguistique de ces groupes sociaux, on n'oppose pas les voyelles longues et les voyelles brèves : ami et amis se prononcent exactement de la même façon. Il faut leur apprendre le s de pluriel ou le s final de temps et de corps sans aucun support oral, comme ce sera le cas pour tous les jeunes Français du siècle suivant. C'est ici que prend tout son sens la notion d'orthographe : une contrainte qui pèse sur l'écrit, apparemment arbitraire puisqu'elle est totalement déconnectée de l'usage oral. (*ibid.*, 35-36)

On remarque que, dans cette analyse, le problème de l'homophonie est premier et surplombe la question des accords, à une époque où la grammaire scolaire n'est pas encore en place et où il s'agit de s'approprier un usage. C'est ainsi l'évolution continuée de la langue orale qui va rendre la question de la grammaire cruciale pour continuer à expliquer ou justifier tout un ensemble de lettres dont la valeur phonographique a disparu puisque l'usage aristocratique disparaît avec l'émigration. (Blanche-Benveniste & Chervel, date, 34)

2.1.3 Des enjeux sociaux et politiques qui mènent de l'usage à la norme

Cependant à ce moment où l'on peut, a posteriori, repérer le figement de l'écrit, l'objectif politique n'est ni d'inculquer ni d'imposer une orthographe unique à l'ensemble de la population :

Sous l'ancien régime, l'écriture reste une technique propre à certains corps de métiers, les typographes, les correcteurs d'imprimerie, les maîtres-écrivains, les secrétaires. [...] tous les écrivains, tous les hommes cultivés font des "fautes", de grosses fautes même, et n'en sont pas gênés. Savoir écrire correctement, ce n'est pas, à l'époque, comme ça l'est devenu aujourd'hui, la base de la culture. (Chervel, 1977, 48-49).

Les mises à jour du dictionnaire de l'Académie française, nous l'avons vu, ne visent pas

à l'élaboration d'une norme (*ibid.*, 39) mais plutôt à enregistrer les usages. Bien sûr, la diversité de ceux-ci oblige les académiciens à faire des choix qui, par leur cohérence globale, aboutissent à des éditions plus ou moins novatrices mais « l'orthographe au 18ème siècle n'est pas vraiment unifiée. Même si l'usage moderne commence à se généraliser vers 1750, il n'est pas totalitaire et tolère à ses coté des usages sensiblement différents, plus archaïques ou plus novateurs » (*ibid.*, 48). Ce sont les mutations politiques et sociales postérieures à la Révolution qui vont provoquer une évolution profonde du rôle attribué à la normalisation de la langue écrite.

C'est dans la première moitié du 19ème siècle que se fera la grande mutation des esprits. Du grand processus de scolarisation, l'orthographe sortira valorisée, survalorisée même. Le mythe de l'orthographe imposé d'abord aux couches populaires, s'étendra bientôt à l'ensemble de la population, y compris à ceux que leur formation classique avait mis plus longtemps à l'abri de cette moderne superstition. (*ibid.*, 48)

Pendant la Révolution, la question de la langue acquiert un rôle fondamental dans la constitution de la nation. Les institutions d'état déjà présentes auparavant sont pérennisées et permettent de déplacer la volonté d'unité linguistique nationale fondée sur la langue orale vers la spécificité orthographique de l'écrit. On peut en effet trouver paradoxal que les trois éditions du 18^e siècle aient très sensiblement simplifié les graphies du 17^e siècle – qui constitue de ce point de vue le degré le plus élevé de complexité (Catach, 1978, 36-39) – alors que les éditions suivantes, publiées après la chute de la monarchie, voient se figer les formes qui d'usages orthographiques tendent vers une norme unique (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 80). La Révolution est un maillon essentiel de ce mouvement (Traimond, 2001 ; Hagège 1996). Ses premières années sont orientées à la fois par la libération du joug royal et par la nécessité de faire participer le peuple des campagnes à un mouvement se déroulant essentiellement à Paris : les documents administratifs sont en conséquence traduits dans les langues régionales. Pourtant, après l'exécution du roi, il apparaît que beaucoup des forces royalistes s'expriment dans ces langues, ce qui amènera Barrère¹⁶ à les juger suspectes, dans un discours de janvier 1794 (Hagège, 1996, 70-87), et à publier un décret rendant obligatoire la nomination d'instituteurs parlant français dans tous les départements où l'on ne le parle pas. Dès cette date sont posées les bases de l'école que les lois Guizot mettront en place en 1833. Suite à l'enquête menée par l'Abbé Grégoire entre 1790 et 1793, au rapport qu'il présente au comité d'instruction publique ainsi qu'à la tribune de la Convention en mai 1794, l'État initie un long mouvement qui conduira à un affaiblissement des langues régionales dans les situations officielles dont l'école fait partie (*ibid.*, 86).

16 Député à la Convention et membre du Comité de salut public.

Ainsi la révolution, après avoir initialement favorisé la propagation des idées nouvelles par le biais des dialectes, revenait, par l'appareil des lois, à une tradition déjà établie, selon laquelle la défense du français en France est un combat politique. [...] la toute puissance exercée par la langue française sur les autres langues était conçue comme seule capable de garantir l'unité et l'intégrité du pays (*ibid.*, 87).

Dès lors, la Révolution engage une étatisation de l'orthographe basée sur le conservatisme graphique, comme en atteste un arrêté de novembre 1799 enjoignant les habitants du canton de Paris de corriger les enseignes, les tableaux, les écriteaux pour éliminer « ce qui est contraire aux lois aux mœurs et aux règles de la langue française ». Il s'agit du premier document attestant une intervention administrative dans ce domaine (Burney, 1955, 30). Les écarts à la norme sont pour la première fois traités comme déviances sociales. L'Empire achève cette étatisation de l'orthographe par le biais de l'Université impériale qui rend obligatoire, dans ses programmes et ses examens, l'orthographe de l'Académie (*ibid.*, 31). Celle-ci devient aussi exigible en 1832 pour l'accès aux emplois publics (Guion, 1974, 24).

2.1.4 Un monument national

Cette inscription de l'orthographe dans le politique est décrite dans une analyse sociologique plus large par Traimond (2001). L'auteur montre comment la fabrication d'une orthographe nationale relève d'une entreprise de monumentalisation qui s'alimente à la tradition culturelle française et renforce certaines de ses tendances. Entre le 16^e et le 18^e siècles, en effet, le français s'est construit comme langue ayant vocation universelle après avoir été la langue de la cour d'Angleterre au 15^e siècle. Cette perception d'universalité alimente la notion d'unicité, la langue reconnue universellement étant perçue comme unifiante. Dans ce processus de valorisation, l'orthographe joue un rôle majeur ; la difficulté et l'inaccessibilité de l'écrit deviennent les garants de sa beauté, une marque d'appartenance élitiste qui permet à la bourgeoisie de se démarquer du peuple (Burney, 1955, 31).

On comprend maintenant la fonction de l'orthographe dans « l'idéologie française » : elle sert à penser la langue de ce pays comme spécifique, originale, stable et surtout comme "la plus belle". Elle s'inscrit dans un mouvement qui consistait, dans la moitié du 19^{ème} siècle, non seulement à créer un homme conforme à la civilisation française, comme cela a été explicitement écrit, mais à fonder des vérités scientifiques stables et définitives. La plupart de ces tentatives ont été heureusement abandonnées, pas celle sur l'orthographe. (Traimond, 2001, 247).

On pourrait rapprocher cette analyse du projet de démythification du « génie de la langue française » mené par Meschonnic (1997).

Mais au 19^e puis au 20^e siècles, la volonté de prise de pouvoir sur la langue s'inscrit dans un contexte de renouvellement des lieux de pouvoirs et des classes qui les

détiennent, qu'il s'agisse des nouvelles classes possédantes ou des nouveaux lieux institutionnels de pouvoirs. Sur le plan politique,

[L]'orthographe s'est mise du côté de la loi et de l'ordre. Alors qu'au 18^{ème} siècle elle était encore, comme la langue, un usage, tolérant et variable, plus ou moins codifié, certes, mais qui ne donnait pas l'impression de l'arbitraire et de la contrainte, au 19^{ème}, elle est devenue une institution, et c'est l'État en personne qui l'impose aux Français, par l'intermédiaire de l'école surtout, de l'université, de l'Académie, voire de la police. (Chervel, 1977, 49)

Du côté des experts, le positivisme devient dominant dans le discours des sciences sociales qui tend à reprendre les méthodes des sciences naturelles et propose des classements où « l'individu s'oppose au groupe, la parole à la langue, le haut au bas, etc. Commodes pour construire des discours savants, ces catégories duales servent surtout à réduire les données collectées, à supprimer la richesse des paroles naturelles. Elles séparent le savant du vulgaire mais plus encore attribuent au premier une place privilégiée » (Traimond, 2001, 125). L'appareillage marquant la coupure entre langue orale et langue écrite peut alors justifier l'autorité du savant puisque « l'essentiel de ces démarches réside dans l'affirmation d'une coupure épistémologique entre les propos ordinaires, ceux de tous les jours, ceux qui prétendent dire la vérité, et le discours scientifique » (*ibid.*, 124).

Ces discours d'apparence scientifique justifient une entreprise de normalisation dont le point de vue reste toujours unique et les enseignements marqués par le refus de la variation. Ainsi dans les ouvrages pédagogiques qui, on va le voir, proposent tout à la fois un corpus de règles et des activités pour les enseigner, la « plupart des auteurs cherchent à définir les conditions qui permettront l'expression d'un discours le plus conforme à la norme indépendamment de son exercice » (*ibid.*, 149-150).

Ce mouvement de blocage de l'évolution de l'orthographe est cependant ébranlé sous la poussée de propositions réformistes tant au niveau des grammairiens que des objectifs assignés à l'enseignement du français à partir de 1880. Mais ces débats seront clos par les événements politiques qui conduisent à nouveau à faire jouer à l'orthographe un rôle capital dans la constitution de l'unité nationale.

Le rôle historique de la première guerre mondiale sur la l'évolution de l'enseignement du français et des théories grammaticales est tout aussi probable. Il suffit de comparer la période qui précède celle de la guerre à celle qui la suit. De 1900 à 1910, l'orthographe, la grammaire et l'enseignement grammatical traditionnel sont sur la sellette ; campagnes dans l'opinion, commissions de réforme de l'orthographe, arrêté de 1901 simplifiant la "syntaxe", arrêté de 1910 unifiant et simplifiant l'enseignement grammatical. Après la guerre, tout change. L'opinion publique est devenue indifférente aux problèmes de l'orthographe et de la grammaire. Le thème majeur de la pédagogie officielle n'est plus le développement de l'expression chez l'enfant, mais le renforcement de l'unité nationale dont l'orthographe et la grammaire seraient, paraît-il, le ciment. (Chervel, 1977, 255-56)

Cette hypothèse est renforcée par la lecture des Instructions officielles de 1923, dans lesquelles le Ministère de l'Instruction Publique donnait mission à l'enseignement de la langue de « fortifier l'unité nationale », mettant ainsi l'accent sur l'orthographe, la grammaire et la littérature classique (*ibid.*, 265). La question politique aboutit donc à un échec relatif des « réformateurs » et de la critique de la grammaire scolaire entre 1880 et 1920 (*ibid.*, 265-66).

2.2 L'orthographe et l'enseignement

C'est avant la mise en place de l'obligation scolaire qu'apparaît un nouvel enseignement qui concerne l'orthographe. « La loi Guizot qui, le 28 juin 1833, distingue une instruction primaire « élémentaire » et une instruction primaire « supérieure », fixe pour la première fois le programme des écoles primaires élémentaires et y inscrit les « éléments de la langue française », ce qui, dans la terminologie de l'époque, désigne l'orthographe et la grammaire scolaire » (Chervel & Manesse, 1989, 114). Cet enseignement n'est pas créé *ex nihilo* mais on observe une évolution du public visé.

Il existe [...] bien, avant la révolution, un enseignement scolaire de l'orthographe. Mais ce n'est pas à proprement parler, un enseignement "primaire". On connaît les programmes, de centaines d'écoles rurales de l'époque. Aucune ne sort du cadre étroit du catéchisme, de la lecture de l'écriture : et dans cet apprentissage de l'écriture, où l'on se contente de copier des exemples, l'orthographe ne joue aucun rôle. C'est seulement dans les villes, et dans quelques établissements seulement, que l'orthographe trouve une petite place. (*ibid.*, 112)

La maîtrise de la langue française devient de ce fait fondamentale dans la formation des enseignants dont les premiers, au début du 19^e siècle maîtrisent mal l'orthographe (*ibid.*, 114-115). Pour ces raisons mêmes et parce qu'ils doivent enseigner le français comme une langue seconde à leurs élèves, ces enseignants se montrent favorables aux simplifications orthographiques qui n'auront pas lieu. À la fin du siècle, l'élévation de leur niveau de maîtrise orthographique, très lié à leur mode de recrutement, les amène à se montrer beaucoup plus conservateurs sur cette question car c'est leur formation en orthographe qui assure leur promotion sociale (*ibid.*, 115 et 121). Les efforts initiés à partir de 1880 par des ministres comme F. Buisson pour réorienter le travail d'enseignement scolaire sur la production écrite mettront presque un siècle à porter leurs fruits (*ibid.*, 141-154).

2.2.1 Les antécédents de la grammaire scolaire

Le 19^e siècle voit ainsi la création d'une grammaire dont l'objectif spécifique est l'enseignement de l'orthographe aux élèves du primaire. Cette grammaire, souvent désignée comme grammaire traditionnelle, est nommée à la fin du 20^e siècle

« grammaire scolaire » par Chervel (1977), ce qui souligne que la tradition a finalement peu d'ancienneté et qu'elle s'est construite dans l'école. La grammaire est une création antérieure et, sans remonter aux origines latines du mot, nous apportons quelques précisions sur cette discipline entre les 16^e et 18^e siècles pour comprendre la mutation que constitue la grammaire scolaire.

On a déjà décrit le travail des grammairiens du 16^e siècle, observateurs de l'usage qui en l'élaborant développent l'orthographe comme production scientifique et non comme norme de l'écrit (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 85-94) On constate ensuite l'existence de deux courants scientifiques, l'un consacré à la logique et l'autre aux usages. Le premier se consacre à l'élaboration d'une théorie globale linguistique. Pour dégager cette logique, la grammaire générale (Chervel, 1977, 69-83) utilise une théorie des figures dont l'usage et la description ne sont pas nécessaires ici puisque les manipulations qui lui sont associées disparaîtront peu à peu de l'usage au cours du 19^e siècle.

L'autre courant décrit les usages mais sans inclure la dimension prescriptive qui n'advient qu'ultérieurement : « Jusqu'à l'apparition de la grammaire scolaire, les grammairiens n'ont jamais eu la prétention ni la possibilité de dicter arbitrairement les règles de l'usage. Le seul qu'ils se reconnaissent, et qu'ils jouent d'ailleurs correctement, de Vaugelas à Olivet ou Domergue, c'est d'observer le bon usage et d'en établir les lois. Ce sont des témoins, non des législateurs. » (*ibid.*, 41). Cette grammaire qui décrit les mécanismes de la langue en s'appuyant sur une méthode formelle rigoureuse s'éteint vers 1820 (*ibid.*, 83-88). Son orientation était en accord avec l'inexistence d'une préoccupation pour l'enseignement orthographique. Avant le 19^e siècle, la grammaire n'est donc pas un objet d'enseignement de l'école primaire et c'est la nouvelle pratique scolaire d'enseignement de l'orthographe qui va faire évoluer les grammaires spéculatives du 18^e siècle vers des fins utilitaires (Chervel, 1977, 9-11). La grammaire générale passe des mains des théoriciens à celles des praticiens qui la modifient pour la mettre en adéquation avec leur tâche d'enseignement. « Jusque là, une grammaire était un ouvrage de réflexion, de référence, un manuel au service du maître : dans tous les cas, un moyen au service d'une fin. Avec l'apparition des exercices, annexes, c'est le statut de la grammaire qui change. On consultait la grammaire pour apprendre ou comprendre la langue. On va désormais se livrer à des exercices pour apprendre la grammaire. » (*ibid.*, 102)

2.2.2 Le rôle de la grammaire scolaire

À force d'adaptation, la grammaire générale est transformée en grammaire fonctionnelle ; sa visée descriptive devient prescriptive se réduisant à une perspective unique, qui existait déjà au 18^e siècle sous des formes diverses : « grammaire du bon usage pour le public cultivé, manuels pour les étrangers, ouvrages scolaires déjà, préliminaires à l'étude du latin » (*ibid.*, 70). Pour mieux comprendre, cette élaboration menée par les praticiens, il est éclairant de préciser le contexte scolaire de mise en œuvre de l'enseignement grammatical. La langue nationale est loin d'être maîtrisée ni même parlée par tous les français. « L'élève du 19^{ème} siècle était exercé à écrire des mots et des phrases qu'il ne comprenait pas. » (Chervel & Manesse, 1989, 102) En effet, nombreux sont les élèves qui ne parlent pas français et dans les années 1880, selon les propos d'un inspecteur de Lozère, « les maitres se contentent d'apprendre à leurs élèves à lire des mots et des phrases qu'ils n'expliquent pas, de faire réciter textuellement le catéchisme et quelques pages de grammaire, de faire écrire sans principe et sans méthode » (*ibid.*, 94). Un tel état de fait influe sur les pratiques voire sur les programmes : « le problème de la langue des écoliers est tellement général dans la France du 19^e siècle qu'il a largement contribué à modeler la pédagogie, à limiter les prétentions du programme et à fixer un rythme lent dans la progression des élèves » (*ibid.*, 96). L'enseignement de la grammaire est donc orienté par l'écart entre la langue parlée par les élèves et celle qu'ils doivent apprendre à écrire. La valorisation du « par cœur », qui découle de cet état de fait, explique en grande partie le désamour que connaîtra ce type de mémorisation à la fin du 20^e siècle (Chartier, 2007, 80-82) La compréhension n'est un objectif ni en lecture ni en écriture, pour laquelle on enseigne en fait la forme des lettres par la copie. « Quant à l'orthographe elle-même, qui, pour être mise correctement, exige la compréhension du sens, on avait développé des procédures pour en appliquer les règles même si le texte n'était pas compris. » (Chervel & Manesse, 1989, 29)

Ainsi, quand la grammaire scolaire apparaît dans des manuels, c'est la mémorisation et non la compréhension qui va être sollicitée chez les élèves.

L'élève doit apprendre par cœur sa grammaire, les règles avec exceptions, et les réciter en classe. [...] on se soucie peu que l'enfant ait compris. Tout au plus après la récitation lui donnera-t-on quelques explications [...]. On estimait en effet que l'enfant qui récitait correctement un chapitre du Lhomond « savait » sa grammaire comme il « savait » sa fable. (Chervel, 1977, 146).

C'est au mieux après récitation de la règle que le maître pouvait apporter quelques explications (Chervel & Manesse, 1989, 124- 125). On comprend dans ces conditions que les règles aient été élaborées pour justifier l'orthographe non pour faire comprendre.

La grammaire scolaire se constitue ainsi comme corpus de règles dont la cohérence est d'assurer une explication des phénomènes orthographiques :

L'histoire de la linguistique depuis un siècle et demi est beaucoup mieux connue que celle de la grammaire scolaire. Pour cette dernière, on s'en tenait généralement à l'idée implicite qu'elle n'avait pas d'histoire propre, car on l'assimilait arbitrairement à une discipline de vulgarisation. L'étude historique fait justice de ce préjugé et met en évidence le développement largement autonome de la grammaire scolaire. (Chervel, 1977, 9)

Chervel décrit la constitution de cette grammaire dite traditionnelle en deux épisodes successifs qu'il nomme première et deuxième grammaires scolaires.

2.2.3 Un objet social construit par des pratiques scolaires

La première grammaire scolaire a des auteurs identifiés : Noël et Chapsal. Elle résulte d'un effort, que Chervel qualifie de considérable, pour mettre les grammaires spéculatives du 18^e siècle au service de la nouvelle exigence de l'école et de la nation : « des dépouilles de la grammaire générale, ils tirent la première grammaire scolaire, la première théorie syntaxique scolaire » (*ibid.*, 97). C'est cependant la deuxième grammaire scolaire qui intéresse le didacticien car elle n'est plus transposée d'une théorie mais constitue une pratique scolaire pour permettre l'enseignement de l'orthographe. « La grammaire n'est pas autre chose pour le maître qu'un procédé pédagogique » (*ibid.*, 97). Son enseignement est donc fondé sur des activités. L'analyse, exercice indispensable de la première grammaire scolaire, tend à tomber en désuétude vu sa difficulté et son caractère abstrait. Son remplacement par la rédaction sera cependant très lent malgré les prescriptions de ministres comme F. Buisson. Ce sont ces pratiques dont l'enseignement grammatical et orthographique du 20^e siècle sera l'héritier et dont bon nombres d'enseignants, d'élèves et de parents pensent qu'elles sont séculaires. C'est pourquoi nous ne nous attarderons pas sur la description du corpus de règles qui relèverait d'une autre approche que la nôtre. Nous décrivons les pratiques qui ont été jugées adaptées pour les faire acquérir dans une approche applicationniste, dont nous montrons ultérieurement qu'elle est restée remarquablement stable.

Puisque l'objectif scolaire n'est pas l'enseignement de la grammaire mais bien celui de la langue française (*ibid.*, 96), la focalisation de l'enseignement de l'orthographe s'effectue non sur la compréhension de la règle (aujourd'hui on parlerait de sa construction) mais bien sur son application. Nous soulignons que ce qui peut paraître aujourd'hui totalement inadéquat et contraire à une approche constructiviste a participé, à ses origines, de propositions novatrices dans la démocratisation de l'enseignement. « Il est important de noter que le 19^e siècle est celui de l'apparition des exercices dans

l'enseignement. Timide départ vers une méthode active d'enseignement, cette pratique rompt avec celle, traditionnelle, suivant laquelle l'enfant répète la leçon du maître. » (Guion, 1974, 95) Or ce nouvel enseignement de la langue est fondé sur des exercices codifiés et très récurrents. Pendant plusieurs décennies, l'application des règles de l'orthographe n'est pas présentée aux élèves comme porteuse de sens ce qui valorise la dimension normative aux dépens de la dimension sémiographique. Les exercices, qui sont utilisés de manière massive, auront pour effet pratique de contribuer à figer l'orthographe puisqu'ils entraînent systématiquement la reproduction d'une norme réglée.

« Le plus ancien d'eux est la copie » (Chervel & Manesse, 1989, 126) C'est un héritage des écoles des frères qui a été repris dans l'école du Second Empire. Dans une période où l'enseignement collectif n'est pas encore bien installé, il permet au maître d'occuper un grand nombre d'élèves. Il reste dans les années 1870 et 1880, « [l']un des exercices majeurs de l'apprentissage de l'orthographe » (*ibid.*, 126). Les textes copiés sont souvent sélectionnés au hasard et restent incompris des élèves. Les élèves copient souvent lettre à lettre ce qui peut expliquer les oublis nombreux et ne permet pas la mémorisation des images orthographiques.

La cacographie est aussi très utilisée au début du 19^e « Elle consiste à livrer à l'élève, dans des manuels imprimés à cet effet, des mots et des phrases mal orthographiés, qu'il doit recopier sur son cahier, en corrigeant, bien entendu, les fautes. » (*ibid.*, 126) Cet exercice présente l'avantage de pouvoir être corrigé même par des maîtres peu formés auxquels on fournit le corrigé. Il va cependant disparaître en fin de 19^e siècle. Sur le plan économique, il est coûteux puisqu'il faut faire acheter le manuel sur lequel travaillera l'élève. De plus, l'exercice est assez vite critiqué comme devant laisser à l'élève le souvenir de graphies incorrectes. L'argument a été utilisé alors même que très peu d'évaluations ont porté sur les conséquences réelles de cette pratique (Guion, 1974, 95, 101, 113) mais la cacographie sera l'objet d'attaques violentes et remplacée par des exercices à trous tout aussi simples à corriger mais qui échappent à cette critique

Dans le droit fil du travail des grammaires scientifiques, l'analyse devient un exercice scolaire.

L'enseignement scolaire se remplit peu à peu de grammairiens, à tous les échelons. La pratique scolaire ne pouvait manquer d'être affectée par ce phénomène. Les exercices changent. La copie, la cacographie sont de plus en plus délaissées; l'accent est mis sur la théorie grammaticale, dans laquelle on entrevoit la clé du problème grammatical. L'élève doit apprendre par cœur sa grammaire, les règles avec les exceptions, et les réciter en classe. (Chervel, 1977, 146)

Cependant cet enseignement long et fastidieux est critiqué de l'intérieur comme de l'extérieur. Le travail sur les figures de la première grammaire scolaire, qui relève proprement de l'analyse logique, est peu à peu remplacé par une nouvelle analyse qui garde le nom de logique alors qu'elle est devenue fonctionnelle et réitère au niveau des propositions l'analyse grammaticale (*ibid.*, 205-210). La grammaire est ainsi totalement orientée vers le repérage des natures et des fonctions qui permettent de réaliser l'ensemble des accords orthographiques. Ces exercices d'analyse perdureront et resteront centraux pendant plus d'un siècle avant que le travail sur la rédaction (puis l'expression puis la production écrite) ne devienne le cœur de l'enseignement de la langue écrite.

Enfin la dernière grande innovation est l'exercice de la dictée qui n'est pas une invention du 19^e siècle ; cependant son importation massive dans l'enseignement primaire est associée à un bouleversement de ses usages. « Au 18^{ème}, la dictée semble être surtout une épreuve d'examen. On apprend par la copie, la grammaire déjà, les cacographies, et l'on contrôle l'apprentissage par la dictée. L'exercice est déjà utilisé pour le recrutement d'enseignants et pour l'attribution des prix. » (Chervel & Manesse, 1989, 131) Cette pratique peu généralisée est étendue en direction de deux publics et en mêlant les objectifs d'apprentissage à ceux, initiaux, de l'évaluation. Pour les futurs enseignants, elle devient l'évaluation par excellence ; son importance est capitale dans le recrutement. Pour les élèves, l'exercice d'évaluation devient peu à peu une activité systématique d'entraînement. La valeur certificative restera cependant très vivace tout au long du 20^e siècle (Guion, 1974, 58-70) se déplaçant lentement des examens d'adultes vers les examens du secondaire et ceux du primaire.

2.2.4 La dictée comme exercice collectif privilégié

Au début du 19^e siècle, le niveau en dictée des enseignants et des enseignantes est souvent très faible (Chervel & Manesse, 1989, 114). On observe alors un effort très intense de formation (*ibid.*, 115) puisque le recrutement est subordonné à l'obtention des brevets de niveau un et deux par une circulaire du 15 janvier 1819 (*ibid.*, 113). La suppression du brevet de troisième degré en 1831 (Guion, *ibid.*, 24) parachève ce mouvement. De ce fait les élèves maîtres sont entraînés à réussir ce type d'évaluations comme en atteste le corpus de dictées étudié par Chervel et Manesse pour comparer le niveau en orthographe entre 1873 et 1987. Ces auteurs notent que de nombreuses copies d'élèves maîtres se trouvent dans les échantillons rassemblés devant l'inspecteur Beuvain (1989, 91).

Dès 1870, plus encore en 1880, une partie des instituteurs français sont passés maîtres dans l'art d'enseigner l'orthographe et le calcul : les rapports d'inspection en témoignent. Ils auront beaucoup de mal à intégrer les nouvelles disciplines issues de la réforme pédagogique. C'est donc l'orthographe qui prend la première place dans leur enseignement. (*ibid.*, 122)

Dès la troisième division et à la fin du 19^e siècle dans la plupart des classes, le français se réduit à l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. Pour les élèves, l'exercice est promu par les instructions (*ibid.*, 134-135) et remplace la cacographie parce que, tout en offrant toujours les possibilités de fournir aux maîtres un corrigé, il les conduit vers un enseignement collectif : « la dictée qui rompait avec l'enseignement individuel où le maître ne s'occupe que d'un élève à la fois, reprenait de fait l'enseignement simultané pratiqué par les Frères des écoles chrétiennes. Ceux-ci insistaient surtout sur la copie qui n'a cessé d'être pratiquée par tous. » (Traimond, 2001, 157). Là encore, les recommandations sont guidées par une volonté de rénovation de l'enseignement qui vise l'instauration d'un rapport nouveau du maître avec ses élèves. En effet, du point de vue du ministère, la dictée possède à cette époque « un mérite qui la classe largement au-dessus des autres exercices » (Chervel & Manesse, 1969, 136). Chervel et Manesse ajoutent :

Elle oblige en effet le maître à s'adresser simultanément à tous ses élèves, à tous ceux du moins qui peuvent suivre. Elle l'oblige à rompre définitivement avec le "mode individuel" d'enseignement qui prévalait avant 1850 dans les campagnes. Elle l'oblige à tenir sa classe, mieux encore, à "faire classe". Elle lui permet d'utiliser, pour la correction, ou pour l'exercice lui-même, le tableau noir, dont l'introduction dans les classes à la même époque fait l'objet d'une vive campagne. (*ibid.*)

Cependant, alors que la dictée prônée par les instructions doit être préparée, le milieu enseignant résiste à cet usage et la pratique de la dictée non préparée se répand comme outil d'enseignement (Guion, *ibid.*, 98). Enfin, le texte de la dictée peut être l'objet de la copie (Chervel & Manesse, *ibid.*, 136) de sorte qu'il s'articule aisément aux pratiques déjà en place.

L'exercice est censé offrir l'avantage supplémentaire de permettre la découverte de beaux textes « et l'on trouve bien commode d'utiliser la dictée pour faire passer d'autres messages. Le premier de tous, c'est, après la loi Falloux, la religion et la morale » (*ibid.*, 1989, 133). Les manuels de dictées insistent sur cet objectif d'enculturation : on considère que l'exercice permet à l'élève de goûter un texte en bon français et de faire connaissance avec l'auteur (Guion, 1974, 99 ; Chartier, 2007, 165).

La redistribution des objectifs d'enseignement, avec l'intégration des objectifs de compréhension d'une part et de production d'écrits d'autre part, commencent dans les discours ministériels dès la fin du 19^e siècle mais la modification des pratiques et des

équilibres devra attendre la fin du 20^e siècle (Chervel, 1977, 147 et 165-166 ; Chervel & Manesse, 1989, 37, 39, 125). C'est un combat majeur de l'enseignement du français que nous n'intégrons pas ici à notre description. Seul nous semble nécessaire de souligner comment l'exercice de la dictée est devenu le symbole et la quintessence de l'enseignement de la langue. Sa mise en place comme exercice scolaire majeur précède celle de l'obligation scolaire. Pour des raisons organisationnelles, « la dictée s'impose dans ces années-là comme un exercice moderne et parfaitement adapté aux exigences nouvelles de l'instruction primaire. Il ne tardera pas à devenir l'exercice favori des instituteurs » (Chervel & Manesse, *ibid.*, 136). Dans une école en train d'installer le système des examens, elle reste pratiquée comme exercice de certification et séduit par le caractère d'évidence de sa notation. Elle devient exercice d'entraînement à ces examens mais aussi d'apprentissage et ses multiples « avantages » ont longtemps occulté son inadéquation à ce dernier usage (Jaffré, 2004c). Ce faisant elle couronne l'entreprise de création de la grammaire scolaire permettant par une pratique intensive de justifier et d'imposer les savoirs secrétés par la pratique des exercices scolaires et de fonder la nécessité d'une norme indiscutable.

L'enseignement de l'orthographe est ainsi un enseignement empirique, issu des pratiques tant dans ses techniques que dans les objets d'enseignement que sont les règles (Guion, 1974, 101). L'objet a été figé pour faciliter l'émergence et la stabilisation de pratiques qui ont perduré. La focalisation sur la dictée permet pendant un siècle d'éviter de mettre en place un enseignement de l'écriture qui, par nature, a du mal à être collectif. L'introduction de leçons de grammaire collectives à l'image de la leçon de choses pourra peu à peu s'inscrire dans le paysage scolaire mais laissera dans l'ombre la question de l'automatisation de l'usage des règles apprises qui s'effectuait, au moins pour une minorité, par l'entraînement systématique à la dictée (Jaffré, 2004c)

2.3 Une normalisation institutionnelle

Ainsi, alors que la langue unique est devenue symbole et garante de l'unité nationale, la transmission de l'orthographe unique est prise en charge et organisée par l'école qui en codifie les règles. « Par la suite, à chaque progrès dans l'extension de l'enseignement correspondra un surcroît de rigidité et d'exigence de la norme, une nouvelle étape vers « l'institutionnalisation » de l'orthographe française. Elle devient véritablement et pour tous « l'introductrice et comme la patronne de la grammaire élémentaire » » (F. Brunot cité dans Catach, 1992, 98). Elle relève ainsi de deux institutions linguistique et scolaire

(Guion, 1974, 11-12) du fait d'une appropriation institutionnelle scolaire du phénomène linguistique (*ibid.*, 43), elle-même liée à l'objectif d'extension de l'enseignement.

Ses enjeux s'inscrivent ainsi à la fois dans le champ linguistique et dans le champ social de sorte que les fonctions d'enculturation et de sélection se trouvent profondément liées (Guion, 1974, 58-71). Cependant à partir du 19^e siècle, le rôle prégnant de la dictée a tendance à oblitérer la fonction linguistique tant le décompte des fautes d'orthographe prend de l'importance. La nécessité scientifique de décrire l'objet langue écrite est de ce fait une dimension longtemps ignorée. L'orthographe devient une institution sociale qui peut participer à l'instauration d'une société de surveillance qui impose une normalisation des mœurs. (Traimond, 2001).

L'orthographe est institutionnalisée et sanctuarisée, au cours du 19^e siècle. Les spécificités et les difficultés sont assimilées à la beauté de la langue et elle ne peut plus évoluer sans que soit évoquée une dégradation de la langue voire des mœurs et de la nation (Traimond 2001, 211-215). Il s'installe ainsi une confusion entre lois et règles qui débouche sur un dressage des élèves. « Avant d'user de l'une de ces règles, le maître se demandera non si elle est rationnelle, mais si elle est utile » (IO, 1938, grammaire). Le recours à la méthode inductive préconisé dans les IO est plus un affichage lié à la diffusion de la psychologie génétique qu'une réalité de sorte que ces instructions sont parfois en contradiction avec l'affichage qu'elles prônent (Guion, 1974, 50-51) : « dans l'enseignement du premier degré, il y a une part inévitable de mécanisme qu'il faut avoir le courage de reconnaître » (I.O. 1923). Il est donc recommandé instamment aux maîtres des classes élémentaires de consacrer tous leurs efforts à fixer de manière durable l'écriture comme en atteste encore une circulaire ministérielle de 1960. Le « par coeur » est la forme reconnue comme « la plus authentique et la plus durable du savoir ». Cette mémorisation vise l'inculcation d'une norme : « Nous constatons que les règles d'orthographe sont bien un moyen d'action pour atteindre l'objectif premier de l'enseignement de l'orthographe : soumettre les enfants à une norme. » (Porquet, 1966, 3) Les I. O. ne sont pas orientées vers le développement de l'enfant mais vers son obéissance. « La question fondamentale est de savoir si cette soumission à la norme est réussie. » (Guion, 1974, 50-51) On observe ainsi un détournement de la fonction linguistique. L'orthographe dont les « bizarreries » ont une fonction sémiographique devient en fait un objet et un moyen de surveillance. Il s'agit de ne pas faire de fautes. Ce détournement de la signification a été signalé par Charmeux (1979, 30) qui appelle à remettre cette question de l'enseignement du rôle sémiographique au centre des

pratiques d'enseignement.

2.4 Des effets retours de l'institutionnalisation de l'orthographe

La stabilisation linguistique de l'écrit et l'extension du rôle normalisateur de l'orthographe ont des conséquences sur la langue et sur les pratiques sociales de lecture.

2.4.1 Les rétroactions sur la langue orale

L'acculturation scripturale produit des effets observables chez les apprentis lecteurs. Lucci (1996, 118-119) souligne comment l'accès à l'écrit des enfants d'âge scolaire leur permet d'accéder à la prononciation normée¹⁷ de mots comme « il » ou « parce que », prononcé auparavant « i » et « pasque ». Ce même phénomène permet à des élèves plus grands de prononcer le X de « exprès ». L'auteur souligne cependant la force de la dynamique de la langue orale et conclut qu'en l'absence de réforme, l'écart ne peut que s'accroître entre les deux langues orale et écrite. Chevrot (1996b, 153-154) indique ainsi que la pratique de la lecture à voix haute modifie la production et la réception des variations phonétiques en favorisant la production de variantes longues qui caractérisent les formes linguistiques orales soutenues et il assimile ces moments à des leçons de diction effectuées sur le mode implicite. L'écrit peut ainsi agir comme stabilisateur des prononciations. Cependant cette stabilisation reste relative.

Les relations d'influence entre écriture et prononciation sont ainsi d'une grande complexité. « L'écriture et la langue parlée tendent donc à se contaminer réciproquement, et à réduire l'écart qui les sépare. » (Blanche-Benveniste & Chervel 1969, 203) Dans de nombreux cas, c'est la forme écrite qui est appelée à enregistrer les changements de l'oral ce qui nécessite des réformes régulières. Ce mouvement est important jusqu'au 18e siècle mais la prégnance de la langue écrite est d'autant plus importante que sa diffusion s'étend. Elle peut alors produire des effets retours sur la langue orale qui portent le nom du linguiste qui les a identifiés en 1935.

L'effet "Buben" s'exerce sur ces bavures en dotant l'orthographe d'un rôle régulateur qui a été injustement décrié par la plupart des grammairiens. Il tend à faire respecter les valeurs de base ou de position de graphème. [...] L'effet Buben tend aussi à **revaloriser les graphèmes muets à la fin des syllabes graphiques intérieures, en leur accordant une valeur phonique.** (cheptel, dompteur sculpteur) [...] les puristes ont toujours dénoncé les prononciations plaquées sur l'orthographe, sans soupçonner le rôle régulateur qu'assume ce phénomène. (*ibid.*, 202)

Chaurand analyse ce « rôle régulateur » de l'orthographe en précisant :

une orthographe fixée crée une **image graphique obsédante** qui, à la faveur du développement de la lecture, finit par obscurcir les autres modes de réalisation des mots.

17 Qui est partagée par les locuteurs scripteurs.

Certaines lettres qui pouvaient rester purement orthographiques jusqu'au 16^{ème} siècle comme c devant t, b devant s (obscur) sont couramment prononcées à partir du 17^{ème} siècle [...] L'influence de l'orthographe sur la prononciation a été tantôt un facteur de trouble, tantôt **une thérapeutique très heureuse pour éviter la multiplication des homonymes** et réintroduire dans la langue des groupes de phonèmes qu'elle excluait. (1969/2008, 66).

Ainsi l'extension des moyens de diffusion et le ralentissement très net des réformes induisent des mouvements où l'oral évolue pour se rapprocher de la forme écrite. Qu'il s'agisse ou non du retour à un état antérieur, on observe alors une rigidification des solutions orthographiques enregistrées. « En effet, pour pouvoir correctement transmettre l'information qu'elles contiennent, les solutions idéographiques doivent être rigoureusement fixes et connues par tous les utilisateurs de l'écrit. Il en découle que toute orthographe à caractère même partiellement idéographique est condamnée à une très grande rigidité avec le développement de la langue écrite » (Guion, *ibid.*, 19). Cette fixité pose des problèmes puisqu'elle tend à éloigner la langue orale d'une langue écrite très stabilisée mais l'émergence de « ces images graphiques obsédantes » et leur incorporation par une pratique assidue jouent un rôle dans l'activité du lecteur cultivé. Le mot lu est en fait un mot reconnu.

2.4.2 Le rôle de l'orthographe comme accélérateur de lecture

De nombreux travaux en psycho-linguistique soulignent le rôle de la fréquence dans l'identification des mots. Cette fréquence est mécaniquement accrue par la stabilisation des orthographe qui facilite alors pour le lecteur la mémorisation des formes orthographiques. La compétence à lire ou écrire chez l'expert, s'appuie ainsi presque exclusivement sur un lexique mémorisé qui est convoqué par voie directe, qu'il s'agisse d'identification en lecture ou de récupération en écriture. « Quant aux redondances graphématiques, elles aident à accélérer la lecture ; en revanche elles ralentissent l'écriture : l'oral est donc plus rapide pour la production, l'écrit beaucoup plus rapide pour la réception – à supposer que l'on pratique la lecture purement visuelle, rendue possible notamment par la normalisation orthographique. » (Anis, 1988, 146) Cette distinction s'explique par le fait que la production implique encore à la fin de 20^e siècle le recours au geste graphique. Cependant, cette valeur de l'orthographe comme accélérateur de lecture est souvent ignorée, comme le dénonce Guion : « jamais l'école n'a compris les fonctions linguistiques de l'orthographe, jamais l'apprentissage de la lecture n'a été autre chose qu'un exercice de déchiffrage[...] Malgré les attaques de la psychologie, la méthode synthétique se perpétue sous le nom de méthode mixte après quelques aménagements de détail, et la condamnation de la méthode globale reste sans

appel » (Guion, 1974, 344). Ainsi, au delà d'un effet élitiste par lequel l'école entretient des hiérarchies de classes, on peut aussi expliquer la résistance à la réforme par ces raisons proprement linguistiques. Les analyses en termes de pouvoir (Traimond, 2001) ou d'efficacité pour la démocratisation de l'enseignement (Chervel, 2008) expliquent la stabilité de l'orthographe, sans prendre en compte l'efficacité sémiographique, qui rend l'orthographe résistante à une réforme importante. Dans une période de forte croissance des usages de la lecture cette efficacité sémiographique pour le lecteur permet aux tendances conservatrices de l'emporter sur les réformistes depuis plus de deux siècles.

L'identification du rôle stabilisateur de l'orthographe et de sa puissance comme pourvoyeuse d'indices sémantiques sera pour nous un éclairage constant dans notre étude des modèles théoriques produits en linguistique. Si l'orthographe est devenue une sémiographie, il importe en effet à nos yeux que cette dimension soit évaluée avec justesse pour pouvoir être intégrée à la réflexion didactique.

Chapitre II Les modèles descriptifs

Au début des années 60, débute le mouvement de convergence entre l'école publique et le lycée qui débouchera sur la création du collège unique ; le pouvoir de l'Académie sur le lexique est en transfert vers les usuels ; la grammaire scolaire est triomphante ; la dictée est l'exercice qui semble condenser dans l'Éducation Nationale l'enseignement de l'orthographe, institution nationale.

Le mouvement général de démocratisation de l'école a une influence majeure sur l'enseignement de l'écrit et plus particulièrement celui de l'orthographe. La généralisation de l'accès au collège a pour conséquence une demande forte de maîtrise de l'écrit (qui conduira à la construction dans les années 80 de la problématique de l'illettrisme). La production autonome d'écrits est en train de devenir une exigence pour tous les élèves et la question de l'orthographe est tout à fait cruciale. La volonté d'accompagner la fusion des deux filières de l'école publique et du lycée en proposant une pédagogie plus scientifique (cf. le plan Rouchette, 1971), génère une demande de définition de l'objet à enseigner et provoque l'émergence de travaux sur l'orthographe dont l'objectif n'est plus seulement d'en faire l'histoire pour se situer par rapport à la réforme mais d'en proposer une description scientifique au service de nouveaux objectifs d'enseignement.

Il était temps qu'on s'intéresse enfin en France à ces problèmes après les travaux du Soviétique Gak et du Tchèque Horejsi. Tous ces auteurs posent d'emblée, sans le dire toujours expressément, que l'orthographe relève des mêmes méthodes d'analyse que la

langue. On veut en faire une "analyse structurale" (Horejsi) ou la considérer "à la lumière de l'analyse structurale" (Gak) ; et Thimonnier qui ne verse pas, lui, dans le structuralisme plaide cependant pour une nouvelle science, qu'il baptise l'orthographique, et présente l'orthographe comme une composante de la langue. (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 113-14)

Les débats continuent d'opposer réformateurs radicaux (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969) et partisans du statu-quo (Thimonnier, 1967) en faisant référence aux débats précédents et particulièrement aux ouvrages de Beaulieux et de Brunot. À moins de prôner une réforme radicale ramenant l'orthographe au principe alphabétique d'une écriture, les linguistes s'engagent dans la question de l'enseignement pour lequel ils font des propositions à partir de constats convergents

Le détail des formes, dans le domaine qui nous occupe, est abondamment connu, depuis longtemps consigné et étiqueté (trop et mal souvent) dans des milliers et des milliers d'ouvrages de tous genres, tournant plutôt à l'encyclopédie ou à la collection de papillons qu'au livre pédagogique. Ce qui manquait jusqu'ici, c'est le pourquoi de ces formes, leur raison d'être, son organisation, c'était une vue d'ensemble des problèmes. (Catach, 1995, 5)

Les publications entrelacent alors aux visées descriptives linguistiques des visées réformistes et des visées d'enseignement comme l'illustre la préface de G. Avanzini : « Puisse la lecture de ce livre éclairer les instituteurs et professeurs dans leur pratique quotidienne et faire progresser le débat que suscitent depuis si longtemps le problème de la réforme de l'orthographe et celui de ses modalités d'enseignement ! » (Guion, 1974, 10) L'articulation des différentes dimensions est liée à l'hypothèse que l'étude objective des données sera source de renouvellement des pratiques d'enseignement orthographique.

L'orthographe (Blanche-Benveniste, Chervel 1969) propose une solution à la crise d'enseignement. La quatrième de couverture indique qu'« [o]n ne peut pas réformer l'orthographe, on ne peut que la supprimer et donner au français une nouvelle écriture ». Deux autres ouvrages comportent un historique et des propositions de réformes mais affichent dans leurs sous-titres leur préoccupation pédagogique. Le système graphique du français (Thimonnier, 1967) se présente comme « Introduction à une pédagogie rationnelle de l'orthographe ». Après *L'orthographe* (Catach, 1978) dont le chapitre VI est consacré à la pédagogie, *L'orthographe française* (Catach, 1980a) est annoncé comme un « traité théorique et pratique ». L'écriture, théories et description (Anis, 1988) n'affiche pas d'autre objectif que la description scientifique ; on y trouve cependant un point de vue sur la réforme et des « prolongements pédagogiques » (*ibid.*, 157-161)

Toutes ces descriptions font émerger la notion de système : « Il est à peu près acquis aujourd'hui que notre écriture est bien un « système » dont les différents éléments

entretiennent entre eux des relations données » (Blanche-Benveniste, Chervel 1969, 114). Elles visent alors à clarifier les tensions entre le principe phonographique contenu dans l'usage d'un alphabet et le marquage sémiographique qui aboutit en français à la constitution d'une orthographe. « Toutes les écritures ou presque mêlent ces deux principes : en particulier, il est établi que toutes les écritures de type phonétique accordent une part si minime fût-elle, à l'idéographie. L'étude historique qui précède doit s'accompagner d'une étude précise du fonctionnement de l'écriture française du 20^e siècle. » (*ibid.*, 113) Après avoir précisé, la manière dont nous envisageons l'articulation des deux termes « écriture » et « orthographe », nous présentons de manière succincte des descriptions de l'orthographe publiées à partir de 1960. Leur émergence dans le champ de la linguistique les inscrit de fait en lien avec les problématiques, les débats et les influences en présence dans ce champ.

1 Écriture ou orthographe ?

Une écriture est en particulier définie par le système qui permet son encodage.

Les systèmes d'écriture se distinguent les uns des autres en fonction du niveau linguistique auquel ils instituent **des relations entre graphies et unités de la langue parlée**. Lorsque les unités prises en charge par la graphie sont porteuses de sens – mots ou monèmes – les systèmes sont dits logographiques. Lorsque les unités sont des unités phonologiques dépourvues de sens – syllabes ou phonèmes – les systèmes d'écriture sont dits phonographiques. Si les relations s'établissent au niveau de la syllabe, on parle d'écriture syllabique. Si elles se forment au niveau du phonème, l'écriture est consonantique quand elle transcrit essentiellement les consonnes, et **alphabétique si elle traite à la fois les consonnes et les voyelles**. (Chevrot, 1996a, 5)

L'écriture du français est du dernier type mais, devenue orthographique, elle ne respecte plus le principe alphabétique. Certains linguistes envisagent cette évolution orthographique comme « dénaturation » de l'écriture (Blanche-Benveniste & Chervel 1969, 82). Ils indiquent en effet que toute une partie de notre écriture « ne peut être décrite qu'en termes de rapport entre signifiés et graphème » (*ibid.*, 93) mais ils soulignent que, bien que la communication ne soit pas empêchée par les fautes d'un texte, la tolérance de ces erreurs ne peut être institutionnalisée (*ibid.*, 92). Ce point de vue les amène à prôner une réforme radicale orientée vers la mise en œuvre d'une écriture phonographique.

Dans l'usage courant, les deux termes « écriture » et « orthographe » sont souvent perçus comme désignant des réalités articulées, la seconde étant perçue comme une sorte d'ajout conventionnel à la fois superficiel et survalorisé de la première. Le terme « écriture », extrêmement polysémique, recouvre aussi bien les phénomènes de production de texte que les dimensions plus techniques liées au graphisme ou à

l'encodage.

Jaffré (1997), soulignant les nombreuses confusions d'usage entre les deux mots, précise que souvent la différence de terminologie est rabattue sur le fait que « l'écriture serait l'expression des peuples du passé tandis que l'orthographe désignerait des pratiques plus contemporaines ». Il rappelle la distinction proposée par Coulmas (1989) entre l'écriture comme « sélection des possibilités offertes par un système donné en fonction de la structure des langues » par opposition à l'orthographe qui « représente une standardisation des modes de sélection propres à une langue spécifique » (Jaffré, 1997, 23). En fin d'article cependant, il indique que, dans nos sociétés, les orthographes sont « l'aboutissement d'un développement inouï de l'usage de l'écriture » (Jaffré, 1997, 32) et souligne les limites de cette distinction du fait que « les formes par lesquelles les écritures excèdent la part du système, en raison de leur inscription dans le temps et dans l'espace, en font aussi un objet institutionnel et social. De ce point de vue, toute écriture est une orthographe potentielle, conditionnée par des facteurs non linguistiques » (Jaffré, 1997, 31). Dans des travaux plus récents, nous relevons des notes par lesquelles l'auteur établit une équivalence entre les deux termes : « sauf mention contraire, le terme d'orthographe fonctionne ici comme le synonyme d'écriture » (Jaffré, 2006a, 26 note 3). Deux ans plus tard, dans un article écrit en collaboration avec Pellat, il indique que « [t]oute orthographe a pour but de rendre visible le sens linguistique et, de ce point de vue, elle est une écriture de signes, ou sémiographie ». Une note précise : « Dans ce texte, le terme orthographe est employé de façon générique. Il désigne tout à la fois l'objet linguistique et ses connotations sociales dont l'écriture fournit les mécanismes de base » (Jaffré & Pellat, 2008, 9 note 1). Le terme orthographe désigne ainsi l'écriture du français.

Cependant dans des textes contemporains, la distinction entre écriture et orthographe reste utilisée : « Les notions d'écriture et d'orthographe sont parfois employées comme des synonymes. Pour cet article, nous préférons toutefois réserver le premier pour désigner des principes graphiques plutôt théoriques tandis que le second, central ici, nous servira à parler de formes graphiques qui relèvent d'un usage social par définition normé. » (Brissaud & Jaffré in Honvault-Ducrocq, 2006, 145). Ainsi, bien que l'on puisse toujours distinguer ces deux termes, nous utiliserons le terme d'orthographe comme synonyme d'écriture en suivant l'usage initié dans les deux articles cités (Jaffré, 2006 ; Jaffré & Pellat, 2008). Ce choix relève de notre inscription dans le champ didactique qui nous amène à prendre en compte le point de vue du scripteur débutant

découvrant l'écriture : le principe initial de notre écriture est phonographique mais les phénomènes de sémiographie qui sont apparus dès son origine se sont à ce point enfouis, incorporés au fonctionnement initial que le principe alphabétique est troublé et qu'il ne fonctionne plus de manière transparente. C'est pourquoi le français est considéré comme une langue à orthographe profonde. Ainsi, l'orthographe sera dans notre analyse le terme qui permet de désigner l'écriture qui intègre les marques de production du sens puisqu'elle a pour fonction de marquer à l'écrit des indications sémantiques qu'elles soient d'ordre lexical ou grammatical.

2 Des descriptions synchroniques de l'orthographe

Notre présentation suit un ordre chronologique ; nous nous référons pour les deux derniers auteurs examinés aux dates de publication des ouvrages qui synthétisent leur approche et sont de ce fait les plus cités en référence. Ce choix n'exclut pas que nous citons aussi des articles qui permettent de compléter notre étude et ce quelle qu'en soit la date.

2.1 La phonographie comme critère d'organisation

L'objet d'étude privilégié de la linguistique est initialement la langue orale ce qui a valorisé la perception des phénomènes de phonographie.

Comme on le sait, les théories phonocentristes, restreignant le plus souvent le sens du mot « écriture » à la définition d'un système de signes permettant de transcrire la langue, considèrent que la chaîne graphique est une représentation de la chaîne orale phonique, et que, logiquement donc, dans une écriture alphabétique, les graphèmes ont charge de transcrire les phonèmes. (Millet, 1996, 27-28)

Pour apporter les éclairages nécessaires à la suite de notre étude, nous précisons pour chacun des modèles le statut de leur auteur et nous insistons sur les articulations et hiérarchies qu'ils effectuent entre matériau sonore et matériau graphique. Le dialogue établi entre construction diachronique et description synchronique, tout comme l'engagement des auteurs dans des visées d'enseignement ou de réforme, ont pu jouer sur l'élaboration et la diffusion de chacune des théories.

On peut, pour mieux situer chacune des descriptions phonocentrées par rapport aux autres, s'appuyer sur une distinction en « trois tendances » proposée par Anis :

- le phonocentrisme, qui traite la langue écrite comme une représentation déformée de la langue parlée ;
- le phonographisme, qui traite la langue écrite comme une représentation structurale de la langue parlée intégrant également des caractéristiques spécifiques ;
- l'autonomisme, qui traite la langue écrite comme un système spécifique en interaction relative avec la langue parlée. » (1988, 77)

En référence à ce classement, les trois premières descriptions que nous présentons relèvent du phonographisme, même si les conclusions de Blanche-Benveniste et Chervel sont un appel à un retour au phonocentrisme. La dernière description explore les potentialités d'une description autonomiste. Notre présentation n'est pas strictement équilibrée. Elle est en effet orientée par le poids que les différentes descriptions prendront dans le paysage didactique mais aussi par l'usage que nous en faisons dans notre étude.

2.2 *Le système graphique français selon Thimonnier*

Un premier ouvrage, le plus ancien de ceux que nous étudions (1967), décrit notre système graphique pour fonder « une pédagogie rationnelle de l'orthographe ». L'usage ce double objectif existait déjà auparavant (Burney, 1955) mais son articulation par la notion de « système » est saluée comme nouvelle (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 113). Cette parution est suivie d'un *Code orthographique et grammatical* (Thimonnier, 1970). L'auteur, professeur de lettres, conteste les critiques et les railleries lancées contre notre orthographe et souhaite montrer qu'elle est bien plus rationnelle qu'il n'y paraît. Il la définit comme « système de transcription qui s'impose à tous les membres de la communauté linguistique » (Thimonnier, 1970, 88) et insiste sur son utilité en tant qu'outil de stabilisation dont l'évolution ne peut totalement suivre l'évolution de la langue parlée (Thimonnier, 1970, 94). De son point de vue, ce n'est alors pas le système qu'il faut modifier mais bien son mode d'enseignement qui doit devenir une pédagogie rationnelle fondée sur la description scientifique.

Dans ce but, son attention est portée aux phénomènes les plus courants qui servent de fondement à un ciblage fréquentiel de l'enseignement de l'orthographe lexicale et des règles, à partir duquel il propose de nouvelles techniques qu'il a expérimentées lui-même dans ses classes et par lesquelles « les jeunes élèves des classes de grammaire » pourraient acquérir l'orthographe. L'absence de hiérarchisation dans les propositions peut être mise en relation avec le statut de l'auteur qui enseigne en lycée avec des élèves qui ont déjà suivi plusieurs années d'enseignement de la lecture et de la grammaire. Ces travaux serviront de support pour un travail de réforme mené conjointement par le ministère de l'Éducation Nationale et l'Académie française. Il faut cependant noter que les études fréquentielles sont effectuées en dictionnaire et non en textes comme le seront ultérieurement les échelles de fréquence. (Guion, 1974, 149 et 158-159)

L'organisation rationalisée pose cependant problème ; la réduction quantitative

effectuée débouche sur la sélection de milliers de mots et quelque sept cents « règles pratiques » à apprendre par cœur et à avoir disponibles en mémoire pour écrire. L'absence d'homogénéité nous empêche de rendre compte de manière synthétique de son contenu. L'ouvrage est en effet constitué d'un repérage de séries juxtaposées que l'auteur juge susceptibles d'enseignement. (Ters, 1969¹⁸). Par ailleurs, les résultats de l'expérimentation n'ont pas été présentés et cette absence porte atteinte à la crédibilité des propositions (Guion, 1974, 27 note 2). On comprend ainsi pourquoi Ters, tout en saluant l'orientation nouvelle de l'ouvrage, souligne que la proposition n'est pas encore opérationnelle.

2.3 Les travaux de C. Blanche-Benveniste et A. Chervel

Ce deuxième ouvrage (1969) vise, lui aussi, à montrer que l'orthographe française fait système et ne peut être réduite à un ensemble incohérent de règles. Linguistes, les auteurs appréhendent la langue orale comme un objet fondamental de la linguistique. Leur modèle pousse beaucoup plus loin que le précédent l'abstraction des phénomènes linguistiques, ce qui leur permet de présenter une théorie à la cohérence reconnue.

2.3.1 Une description globale et synthétique

Selon leur analyse, notre écriture est, à ses débuts, infraphonologique en raison du déséquilibre entre le matériau graphique et le matériau phonique. L'impossibilité de modifier l'alphabet latin conduit, par compensation, à la constitution d'une orthographe (Blanche-Benveniste, Chervel, 1969, 47). Les réformes régulières visant à la simplifier et à conserver le lien avec la langue orale ayant été bloquées à la fin du 18^e siècle, le système écrit s'est éloigné de la prononciation réelle et s'est opacifié. Bien que cette idéographie se soit construite sans projet unifiant, le système peut a posteriori faire l'objet d'une analyse distributionnelle mais notre orthographe étant initialement une réponse technique à l'insuffisance du matériau graphique, « [t]out raisonnement qui part du phonème pour aboutir au graphème se termine en imprécations contre l'illogisme du système » (*ibid.*, 114). L'ouvrage présente donc en priorité la description du code phonographique. « On arrive à dégager une organisation rigoureuse des graphèmes en considérant pour chacun la place qu'il occupe dans le mot : de là découle en effet une série de rapports univoques qu'on a pu décrire en terme de valeur de base, de position, etc. On parvient même à classer les exceptions en définissant, d'après le contenu, des sous-codes et des zones marginales. » (*ibid.*, 158). Cette organisation explique que la

18 Revue française de pédagogie, n°6, 1969, 64-66.

lecture du français soit plus prédictible que son écriture.

Le graphème est défini comme unité abstraite de la langue écrite à la fois par rapport au terme plus courant de « lettre » et en articulation avec l'unité fondamentale d'analyse de la langue orale qu'est le phonème :

La distinction entre le graphème et la lettre se fonde sur des considérations identiques à celles qu'utilisent les phonologues pour opposer le phonème au son. Le graphème se définit comme une entité abstraite par sa place dans l'alphabet et sa correspondance avec une unité du système phonologique. Face au graphème, on appelle lettre la réalisation particulière qui en est faite ; on parlera par exemple de "lettre italique", "lettre majuscule", "lettre bien formée, mal formée". (*ibid.*,119)

Cette distinction manifeste l'effort entrepris pour outiller l'étude scientifique de la langue écrite. Travaillant dans une perspective phonographique les auteurs proposent d'analyser le matériau graphique en lien avec à l'étude de la langue orale. Ils montrent alors à partir d'exemples que seule l'analyse du matériau graphique permet d'expliquer le fonctionnement actuel de l'orthographe.

Dans la hiérarchie des études sur l'orthographe, celle du matériau graphique se situe **au premier rang**. L'éventualité du graphème è à la finale, écartée à ce premier niveau, ne saurait être **prise en considération** dans l'étude du code phonographique. **Il est donc aberrant** de se demander pourquoi tel mot en /3/ ne s'écrit pas avec le graphème È. De la même façon, **nombre des questions** que l'on a l'habitude de traiter dans l'étude de la phonographie relèvent **exclusivement** de la description du matériau graphique. (*ibid.*, 122)

Les auteurs proposent un retournement du sens de l'analyse susceptible de dégager un modèle explicatif systémique et cohérent qui n'aboutisse pas à une dispersion en série de phénomènes non explicables et marginalisés par la théorie.

2.3.2 Une analyse fondée sur la distribution

Leur analyse souligne tout d'abord l'impossibilité de définir un code phonologique du français oral de manière rigoureuse, en raison des variations linguistiques (*ibid.*, 123-127). De ce fait, la description du code phonographique traite des relations plus ou moins régulières entre le matériau graphique et le système phonologique de la langue orale.

Quel que soit le rôle qu'on est amené à attribuer à l'idéographie dans l'écriture française, ses vingt-six éléments et leur disposition linéaire obligent à poser dès le départ que chaque élément graphique est lié à un élément phonique et non à un élément idéel. C'est à dire que dans son **principe** l'écriture française est de type phonologique. On opposera à ce principe un **fonctionnement** qui est, lui, à la fois phonographique et idéographique. (*ibid.*, 133)

Cette distinction entre système et fonctionnement est fondamentale nos yeux puisqu'elle peut amener à mettre à distance le parallèle entre processus phylogénétique et ontogénétique ; alors que l'écriture du français s'est construite à partir de la langue orale, elle est devenue une orthographe dont la compréhension ne peut s'effectuer que par l'étude du matériau graphique actuel très éloigné de l'alphabet latin initial à

vocation exclusivement phonographique et non sémiographique.

L'analyse distributionnelle du code phonographique¹⁹ présente les différentes valeurs que peut occuper un graphème dans l'écriture des mots. Entre la valeur de base, qui est à la fois la plus courante et généralement celle héritée du latin, et la valeur zéro des graphèmes devenus muets, les auteurs proposent plusieurs catégories pour rendre compte des changements de valeurs phoniques. « Valeur de base, valeur de position, participation aux digrammes et valeur auxiliaire : tout cela relève d'un fonctionnement phonographique. Avec la valeur zéro, il n'y a plus de correspondances entre graphèmes et phonèmes. Pour l'observateur superficiel, cet emploi de la lettre constitue le scandale majeur de l'orthographe française ... » (*ibid.*, 151) Ainsi, selon sa position dans le mot, le graphème change lui-même de son ou modifie le son d'un autre graphème ; l'association de lettres en digrammes crée elle aussi de nouveaux graphèmes mais la notion de trigramme est exclue par la théorie distributionnelle. En effet, la succession des trois lettres EAU par exemple, envisagée dans d'autres théories comme trigramme, est analysée dans celle-ci comme digramme AU précédé d'un graphème E à valeur zéro.

La distribution de ces diverses valeurs est de plus soumise à l'influence de « sous-codes à l'intérieur du code : celui des monosyllabes, celui des verbes, celui des adverbes ; il y a aussi des problèmes propres à la limite morphologique en général. » (*ibid.*, 152). Ces sous-codes coexistent avec le code phonographique. Leur nature indique combien leur prégnance sera forte dans la mesure où notre langue comporte, on l'a vu, de très nombreux monosyllabes et des formes verbales elles aussi très abondantes.

Les auteurs soulignent enfin l'influence, sur la distribution, du découpage syllabique, pointant l'absence de correspondance entre la syllabe graphique, utilisée dans l'enseignement de la lecture, et la syllabe phonique (*ibid.*, 143).

2.3.3 Le développement de la valeur distinctive

Pour les auteurs, notre écriture comporte aussi une forte composante idéographique construite à partir de l'utilisation précoce de lettres muettes au moyen desquelles les scribes ont cherché à préciser les prononciations pour s'adapter à l'extension des pratiques de lecture entre le 13^e et le 16^e siècle. « On ne saurait nier que l'écriture française possède une composante idéographique. Mais aussi paradoxal que cela soit, il semble qu'on fasse appel, à l'origine du moins, à l'idéographie non pas pour évoquer des signifiés, mais pour parachever la description phonologique du signe, par

19 Annexe I-a.

l'intermédiaire de l'évocation du signifié. » (*ibid.*, 75). Le matériau graphique utilisé pour lever les doutes paronymiques était sélectionné selon une logique sémiographique et particulièrement étymologique puisque les praticiens effectuaient leurs choix par référence à la langue latine qu'ils écrivaient couramment. « La valeur de ces graphèmes est incontestablement phonique dans son principe, mais leur choix est idéographique. » (*ibid.*, 162). L'usage de ces lettres a été maintenu et accru lors de la constitution des premiers dictionnaires car a posteriori, grammairiens et lexicographes constatent l'émergence de moules graphiques (*ibid.*, 121, 122) qui n'ont pas eux-mêmes « une correspondance précise sur le plan phonique » (*ibid.*, 161). Beaucoup de ces lettres sont devenues muettes à partir du 18^e siècle, ce qui pourrait avoir fondé notre orthographe grammaticale (*ibid.*, 69) mais pour autant, « les graphèmes muets ne représentent qu'une partie du chapitre de l'idéographie, qui imprègne l'ensemble de l'écriture » (*ibid.*, 151).

Cependant, comme nous l'avons évoqué dans l'historique de l'orthographe française, cet ensemble a été construit en situation, pour répondre à des problèmes ponctuels, et non selon un plan concerté qui aurait prévu économie de moyens et rationalité des usages. De ce fait, les types de solutions sont extrêmement diversifiés (*ibid.*, 76-83) même s'ils ont ensuite été repris, renforcés, ce qui a abouti à la création de régularités morphologiques. Ainsi, « [l]e fonctionnement idéographique apporte dans l'écriture un principe d'unification [...] l'écriture retrouve à ce niveau une cohérence qui faisait défaut au niveau du code » (*ibid.*, 162) et cette « idéographie paradigmatique » (*ibid.*, 83), tout en marquant le lien à la langue mère, constitue une aide sémiographique visuelle pour le lecteur. Les auteurs soulignent en effet que l'idéographie « a pour effet de différencier les mots les uns des autres, en accumulant sur un même mot les marques qui le relient à sa parenté ou qui soulignent son rôle dans le syntagme, de sorte que chaque mot a son propre visage » (*ibid.*, 162). Ainsi dans une langue où les monosyllabes sont abondants, la distinction des homophones par leur orthographe est devenue un phénomène fondamental que l'on peut nommer par anticipation hétérographie distinctive (Brissaud & Jaffré, 2006 ; Jaffré, 2006a).

À travers leur réflexion sur la généralisation de la distinction des homophones (189-191), Blanche-Benveniste et Chervel, discutent la validité de l'opposition construite historiquement entre orthographe grammaticale et orthographe d'usage (*ibid.*, 162). Ils mettent ainsi en discussion les manières d'analyser la langue inscrites dans une tradition pesante et sacralisée (*ibid.*, 174-185) et soulignent la continuité entre ces deux versants,

précisant que :

débarrassée de ce respect religieux, l'orthographe grammaticale apparaît dans son fonctionnement comme foncièrement identique à l'orthographe d'usage bien qu'elle intègre des procédés archaïques et des sous-codes particuliers. Certains pédagogues s'en sont du reste avisés quand ils ont étudié de près l'acquisition de l'orthographe chez l'enfant. Ils ont pu constater qu'elle supposait la maîtrise progressive de tout le système idéographique, sans qu'on puisse y distinguer une zone d'usage et une zone proprement grammaticale dont l'apprentissage dépendrait de connaissances spécifiques. (*ibid.*, 185).

Cette analyse qui remet en cause la séparation entre deux types d'orthographe est importante à nos yeux, En effet, dans l'enseignement, l'orthographe dite d'usage relève habituellement de la mémorisation cependant que l'orthographe grammaticale est mise en lien avec l'étude de règles. Or cette remise en cause autorise à faire de l'hétérographie distinctive un principe organisateur unique qui surplombe le fonctionnement du français. En devenant une orthographe, il abandonne peu ou prou sa nature phonographique.

Entre le XVI^e siècle et le XX^e siècle, l'écriture subit **une transformation profonde**. Avec l'idéographie s'est introduit un principe d'ordre sur lequel va se fonder l'entreprise de réorganisation du système graphique. Au terme de ce processus où l'idéographie se détache graduellement du latin pour s'intérioriser au système, l'écriture française **aura changé de nature**. (*ibid.*, 81)

Ce mouvement pourrait rompre la relation entre écriture et transcription phonographique. En effet, les auteurs vont jusqu'à considérer que langue écrite et langue orale se sont autonomisées. Ils en donnent pour preuve la constitution de deux systèmes grammaticaux différents : « Si la langue parlée possède sa propre grammaire, il faut admettre qu'il y a en français deux systèmes grammaticaux co-existants, et donc deux langues différentes » (*ibid.*, 184). Ils insistent sur le fait que « [l']autonomie de la langue écrite n'en est pas moins un fait acquis ; elle fonctionne désormais pour elle-même » (*ibid.*, 81). Ce phénomène est, selon leur analyse, généralisé, il ne concerne pas seulement des fonctionnements spécifiques qui seraient le fait de certains niveaux ou usages :

La langue écrite dont il est ici question ne saurait être confondue avec la notion de langue littéraire [...] C'est avec l'orthographe qu'elle s'identifie : quel que soit le niveau de langue auquel on fait appel, et même s'il s'agit de la langue la plus vulgaire, l'orthographe impose les contraintes d'une véritable transcription qui est autre chose qu'une simple écriture. Relevant d'un système linguistique propre, l'énoncé écrit diffère toujours plus ou moins de l'énoncé oral correspondant. (*ibid.*).

Cependant, cet état de fait, ou du moins l'interprétation hardie qu'ils proposent, ne leur semble pas satisfaisant en raison de leurs présupposés théoriques selon lesquels l'écriture alphabétique est une transcription de l'oral.

2.3.4 Un système déclaré cohérent mais inenseignable

Ainsi, bien qu'ils ne soient plus articulés de manière bi-univoque, les deux systèmes, écrit et oral, gardent en raison de l'usage un système alphabétique mais ces liens ne suffisent pas à maintenir une lisibilité de la conversion phono-graphique pour écrire (*ibid.*, 198-203) :

Du phonème au graphème, il n'y a pas de relation univoque. **L'étude distributionnelle ne peut être menée à bien que dans l'autre sens.** L'existence même des homonymes non homophones comme sire et cire montre que l'analyse, dans le sens phonèmes-graphèmes, débouche très vite sur l'idéographie. En effet, menée dans ce sens, l'étude du code phono-graphique livre un réseau de relations dans lequel à chaque phonème correspond non pas une mais plusieurs graphies. **Un usager qui se fierait à une grille de ce type disposerait certes d'un moyen de transcription de la langue, mais verrait du même coup s'ouvrir devant lui toute la gamme des fautes d'orthographe possibles.** [...] C'est que l'écriture française n'est pas seulement la transcription de phonèmes ; elle est toujours, entre plusieurs transcriptions possibles, **un choix, fondé sur la considération des contenus.** (158)

Les auteurs soulignent ainsi un problème majeur pour l'enseignement : la description du code orthographique part du matériau graphique pour expliquer la reconstitution d'une image sonore mais dans les situations d'écriture, le processus de conversion doit fonctionner en sens inverse. L'analyse rend compte de la cohérence globale du système mais il n'est pas enseignable à leurs yeux. En conséquence, les auteurs prônent une réforme radicale, seule à même selon eux, d'assurer la démocratisation de l'accès à l'écrit. En raison de ces conclusions, ils n'effectuent aucune préconisation pour adapter l'enseignement.

2.4 Les travaux de Nina Catach

Fondatrice et directrice du laboratoire HESO²⁰ à partir de 1962, Catach diffuse à partir de 1973 une description de l'orthographe²¹ qui vise à fonder tout à la fois un projet de réforme et des propositions d'enseignement (Catach, 1978 / 2010, 1980 / 1995). Ces travaux s'appuient sur la description effectuée par Gak (1959). Ils ont été menés par une équipe mais les modes de diffusion et l'aura de la directrice du laboratoire amènent à les désigner traditionnellement par métonymie, ce que nous faisons dans cette présentation. On ne peut cependant exclure que la réalité du travail en équipe pendant plusieurs décennies ait induit des effets d'héritage, d'appartenance, qui influent sur la diffusion du modèle théorique même après la mort de leur auteure.

Ces travaux ont une importance fondatrice car ils participent à la volonté d'étudier en linguistique le fonctionnement du langage écrit. Cependant, en participant à la fondation de la linguistique de l'écrit, ils l'inscrivent durablement dans la perspective

²⁰ Histoire et Structure des Orthographe.

²¹ Travaillant à partir des recherches de V. G. Gak (1966).

phonographe, qui affirme « le caractère secondaire du "code" graphique » (Catach, 1979, 22).

2.4.1 Les unités d'analyse du matériau linguistique

Les unités d'analyse de l'équipe HESO sont le phonème, le graphème et le lexème. La syllabe, bien que reconnue comme une intermédiaire importante, n'est pas acceptée comme unité linguistique (Catach, 1978, 54). De ce fait, les problèmes d'articulation entre syllabe phonique et graphique ne sont pas traités.

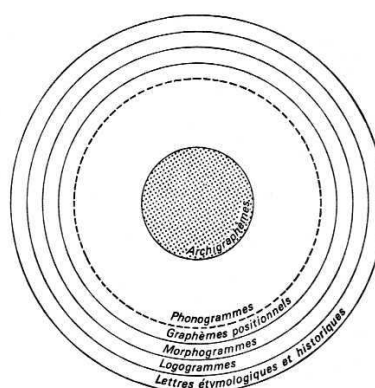
La définition du graphème est travaillée sur un double niveau. D'une part, l'auteure insiste sur le travail scientifique qui doit amener à élaborer un langage précis, susceptible d'éviter les confusions. « On retrouve, à des degrés divers, la même confusion entre lettre et graphèmes chez des gens aussi différents que Thimonnier (1974), Benveniste et Chervel (1969), Genouvrier (1973) etc, sans compter naturellement, la plupart des manuels en cours. » (Catach, 1979, 21) D'autre part, le graphème, ainsi distingué d'un terme d'usage plus quotidien, est inscrit dans l'économie linguistique où « [son] rôle est double : il est un signifiant (forme écrite) renvoyant à un signifiant forme orale, (c'est un signifiant de signifiant, un cénème), ce qui est son rôle de base dans une écriture alphabétique. Il peut être en même temps ou séparément un signifiant de signifié, un plérème » (*ibid.*, 26).

Une des premières formulations manifeste les conséquences de ce choix théorique. « La définition du graphème dépendra étroitement de cette conception d'ensemble. Les phonogrammes (transcription de sons) constituent les fondations du système. Mais **il faut bien admettre**, auprès de ces graphèmes centraux, **l'existence d'un certain nombre de graphèmes secondaires ou "muets"**, à condition qu'ils soient en rapport avec l'un ou l'autre des sous-systèmes actuels. » (Catach, 1978, 58-59) La reconnaissance des autres systèmes relève de la concession. L'extrait manifeste la nécessité d'intégrer des éléments muets qui échappent à une définition « première » et la volonté d'introduire les notions de fréquence et d'utilité, fondamentales dans le projet de faire de la description plurisystémique un outil de rénovation pédagogique. Le croisement de ces deux lignes de forces qui préside à son élaboration permet à la fois de résoudre le problème des phénomènes idéographiques muets et d'éliminer certaines lettres dont la fonctionnalité n'est pas reconnue. La définition est ultérieurement condensée ce qui efface les traces de ces tiraillements. Le graphème est défini comme « [l]a plus petite unité de la chaîne écrite ayant un correspondant phonique et/ou

sémique susceptible d'une analyse linguistique » (Catach, 1979, 27).

2.4.2 Une schématisation phonocentrée

L'analyse historique de notre écriture alphabétique héritée du système du latin montre que si le fonctionnement phonographique est premier, le déséquilibre entre matériau graphique et matériau phonique est repérable dès les origines comme on l'a vu à propos des *Serments de Strasbourg*. (Catach, 1978, 7). De ce fait, notre écriture n'a jamais été phonétique et la constitution de notre orthographe résulte des difficultés d'adaptation de cet outil à l'encodage d'une langue particulièrement riche en phonèmes vocaliques. Le principe phonographique est pourtant présenté comme le noyau d'un système pluriel articulant plusieurs principes : la description synchronique met ainsi le fonctionnement phonographique au centre d'un ensemble global diffusé sous le nom de plurisystème orthographique qui a été schématisé en une série de cercles emboîtés²².



Proposé dans *Recherche 39* (Catach, 1973, 949-956), ce schéma a été largement reproduit ensuite. (Catach, 1978, 1980 / 1995) ; il est commenté de la manière suivante : « Si l'on voulait concrétiser tant bien que mal cette structure complexe, cela pourrait donner une série de cercles dont le centre serait constitué par notre code graphique proprement dit, c'est à dire les stocks des graphèmes correspondant directement à nos phonèmes, appelés par nous phonogrammes » (1978, 53). Le plurisystème de notre orthographe est donc organisé à partir de sa dimension phonologique originelle. Cette disposition induit une hiérarchisation forte. Le principe phonographique « premier » devient « central » ; il est présenté comme très largement majoritaire sans que les recouvrements entre phonographie et sémiographie, pourtant explicités par ailleurs dans les ouvrages²³, soient intégrés au travail de schématisation. La notion de fréquence permet aussi de dégager une série d'archigraphèmes particulièrement susceptibles

²² Nous donnons ce schéma agrandi en annexe I-b.

²³ Valeur sémiographique de nombreux phonogrammes, valeur phoniques de certains morphogrammes, frontière incertaine entre morpho- et logo-grammie.

d'enseignement et dans le même mouvement, de vouer le cercle le plus périphérique à la disparition dans le cadre de la réforme²⁴. Des propositions pour l'enseignement sont portés par la chercheuse elle-même (Catach, 1980a et 1980b).

Le système central, phonographique est constitué par les phonogrammes, graphèmes codant des phonèmes. Dans toutes les éditions, ceux-ci sont recensés au nombre de 36 en français avec des variations régionales. Ce classement phonologique ne relève pas d'une analyse fine des prononciations régionales ou des variations individuelles. Il correspond à ce qu'on appelle une prononciation standard puisque, actuellement, certaines distinctions entre phonèmes ne sont plus audibles pour certains locuteurs natifs. Les graphèmes sont constitués de une, deux ou trois lettres auxquelles s'ajoutent des signes comme les accents. Leur nombre est beaucoup plus important que celui des phonèmes et évolue factuellement en raison des échanges linguistiques avec l'anglais international et les langues d'immigration. Ainsi la double lettre EE pourrait aujourd'hui être tenue pour un graphème codant le [i] puisqu'on trouve dans le dictionnaire des mots tels que weekend.

L'auteure indique que cette catégorie constitue 80 % du système, ce qui lui donne une importance fondamentale. La présentation met aussi en avant les phénomènes de position et de fréquence (Catach, 1978, 60-65) qui conduisent à la catégorie des archigraphèmes qui est intégrée au schéma. Par contre, si la non-bi-univocité des correspondances entre graphème et phonèmes est présentée (*ibid.*, 63) elle n'est cependant pas intégrée au schéma.

2.4.3 Les systèmes périphériques

Un deuxième système est constitué par les morphogrammes, « graphèmes de morphèmes, désinences, flexions verbales, préfixes, suffixes, lettres dérivatives, etc. Ces morphogrammes sont prononcés ou non, mais maintenus dans la graphie dans l'un et l'autre cas, en tant que marques de série ou de sens » (Catach, 1978, 54). Clairement définis par leur fonctionnalité, ces éléments sont très liés à l'enseignement de l'écrit où ils sont valorisés parce qu'ils correspondent à la mise en règle de la grammaire scolaire. L'auteure précise qu'ils peuvent être audibles ou non et propose, pour ceux qui ne le sont pas, le terme de morphonogrammes. Cependant cette sous-catégorie des morphonogrammes, abordée dans la description du plurisystème, n'est pas intégrée dans le schéma ni dans la répartition proportionnelle.

24 N. Catach a participé aux travaux de la réforme de l'orthographe qui a été publiée en 1990 mais celle-ci n'entérine pas la disparition des lettres étymologiques telle que décrites dans le modèle HESO.

La troisième zone « est constituée par les logogrammes ou figures de mots ». (*ibid.*, 55). Cette catégorie est évaluée entre 3 et 6 %. Les modes de calculs qui produisent une variation aussi importante ne sont pas précisés. Dans les programmes scolaires le terme de logogramme, d'usage complexe, n'a pas fait son entrée et on parle d'homophones qui sont généralement présentés sous formes de listes.

Enfin, la quatrième catégorie est constituée des lettres qui sont « un reliquat, lettres étymologiques ou historiques, qui ne répondent à une certaine "compétence" que chez le lecteur savant » (*ibid.*, 56). La définition du graphème permet de placer ces lettres hors système puisqu'elles ne répondent ni au critère phonique ni au critère d'utilité, ce qui permet d'organiser les propositions de réforme – ce qui est, rappelons-le, un objectif fort. Cette définition est fondée sur une abstraction : le locuteur moyen. On peut chercher à établir une moyenne statistique des usages mais il est impossible de définir un usage de chaque locuteur. La difficulté à définir une compétence moyenne pour établir les limites de la valeur sémiographique rend la définition des logogrammes peu opérante pour effectuer des calculs statistiques, ce qui pourrait expliquer que cette variation va du simple au double²⁵. Dans les ouvrages ultérieurs, la catégorie est présentée sous forme d'inventaire par des séries hétéroclites qui différencient logogrammes grammaticaux et lexicaux tout en précisant qu'il est parfois difficile de faire la distinction entre les deux (Catach, 1995, 268).

2.4.4 Un projet réformiste et pédagogique

La dimension réformiste de ces travaux est importante, leur auteure a participé à l'élaboration des propositions qui débouchent sur l'arrêté de 1990 ; le souci pédagogique ne l'est pas moins. Le premier ouvrage (Catach, 1978) comporte un chapitre consacré à la pédagogie extrêmement renouvelé par rapport au *Que sais-je ?* sur l'orthographe édité entre 1955 et 1977 sous la signature de P. Burney. Les propositions sortent du cadre de la grammaire scolaire et sont fondées par la systématisation et l'étude des fréquences. Plus que des méthodes, ce sont des pistes de réflexion et de recherche que propose l'auteure avec l'objectif de mettre en place « une pédagogie plus scientifique » (*ibid.*, 117). Or, il est remarquable que ces propositions pédagogiques soient éditées deux ans plus tard²⁶, portées par l'auteure elle-même (Catach, 1980a), dans un ouvrage destiné aux enseignants et aux étudiants de niveau

25 Nous reviendrons en III sur la discussion de ce chiffrage.

26 En fait le projet est ancien et un article dans la revue d'études de linguistique appliquée (Catach, 1972, 37-59) présente des projets de tables de transcription du français (« tableaux d'équivalences entre sons et graphies ») préparées par niveau scolaire et destinées à être distribuées aux élèves. L'article est sans ambiguïté quant aux objectifs institutionnels.

universitaire. La collaboration de C. Gruaz et D. Duprez, indiquée en page trois, n'apparaît ni sur la première ni sur la quatrième de couverture. Après la description du système, les utilisateurs se voient proposer des exercices avec corrigés destinés à en permettre l'acquisition. La transposition didactique aux cycles 2 et 3 est effectuée une décennie plus tard sous la coordination de Angoujard (1994) qui, à partir des travaux de l'équipe HESO, décrit « un système d'écriture lisible ». L'ouvrage qui présente le plurisystème contient un chapitre rédigé par Catach et deux autres par Jaffré, membre de l'équipe HESO.

L'ensemble de ces travaux occupe selon nous une position unique parmi ceux que nous présentons, puisqu'ils articulent de manière raisonnée les visées réformatrice et pédagogique. L'auteur s'interroge d'ailleurs sur le risque de renforcer le caractère ségrégatif de l'orthographe en proposant des pistes pédagogiques nouvelles (Catach, 1978, 117). L'équilibre est recherché à partir de la description scientifique. Les propositions pédagogiques concernent la partie du plurisystème que la systématisation rend explicable donc enseignable. Le travail de réforme devra alors viser l'ensemble des lettres non graphèmes, soit en théorie 5% du système qui devrait être renouvelé. En conséquence, aucune proposition pédagogique ne concerne ces 5% du système.

2.5 D'autres ouvrages contemporains

Au cours de la décennie 70 ont paru plusieurs ouvrages que nous avons par ailleurs utilisés mais que nous n'incluons pas dans notre présentation. Nous avons effectué ce choix dans la mesure où ils ne s'inscrivent pas formellement dans le champ de la linguistique et sont organisés de points de vue autres, sociologiques ou pédagogiques. De ce fait, ils ne présentent pas une théorie nouvelle mais s'appuient sur les descriptions existantes entre lesquelles ils n'effectuent pas de choix.

➤ *L'institution orthographe* (Guion, 1974)

L'ouvrage est orienté vers l'analyse d'enjeux sociaux et scolaires concernant l'orthographe et son enseignement. L'auteur montre que l'une et l'autre ont été institutionnalisés et qu'en conséquence la langue écrite est devenue une institution tenant à la fois du social et du scolaire. Ce travail d'historicisation débouche sur des propositions de renouvellement pédagogique.

Il souligne aussi que les réformes sont tributaires à la fois de l'intérêt des enfants et de l'intérêt national mais que toute proposition de simplification de l'orthographe repose sur un présupposé selon lequel l'orthographe devrait être logique et phonétique de façon

à rendre accessible la relation entre mot oral et mot écrit. Il montre que ce postulat cartésien et causal est aussi celui qui sous-tend les méthodes synthétiques dont fait partie la méthode syllabique (Guion, 108-109).

➤ *Enseigner ou supprimer l'orthographe* (Lucci, & Naze, 1979)

L'analyse du rôle social de l'orthographe apparaît aussi dans cet ouvrage. S'appuyant sur les descriptions existantes et sur l'histoire des réformes les auteurs insistent sur la complexité de toute tentative de cet ordre et montrent que des changements très profonds sont difficiles à envisager ; ils proposent d'approfondir la réflexion sur les modes d'enseignement.

➤ Les analyses d'E. Charmeux

Le cas de *L'orthographe à l'école* (Charmeux, 1979) et *L'écriture à l'école* (Charmeux, 1983) est spécifique ; ces ouvrages reprennent la problématique des traits distinctifs présentée *infra* (Anis, 1988, 85). L'auteure construit un point de vue argumenté sans se référer constamment aux descriptions existantes qui se trouvent cependant toutes en bibliographie. Son positionnement, en accord avec les titres des ouvrages, restreint la réflexion à la question de l'enseignement : la partie théorique (histoire et description) est donc très réduite en volume et n'occupe pas l'essentiel des ouvrages.

2.6 La théorie autonomiste de J. Anis

En 1988, J. Anis publie une dernière grande somme décrivant l'orthographe au 20^e siècle : *L'écriture, théories et descriptions*. La réflexion est inscrite dans le cadre plus large de l'écrit et non uniquement de l'écriture.

La définition de l'écriture comme système de signes (perspective sémiologique) s'intègre à une réflexion sur la genèse et les fonctions de la communication : à la communication visuelle (gestes...) et à la communication auditive (langage parlé), s'ajoute une communication spatiale et temporellement non limitée qui a recours soit à des objets (faire un tas de pierre, bâtir un monument...) soit à des marques ; parmi ces marques, il s'agit de distinguer les différents procédés en se référant aux rôles qu'ils jouent. (Anis, 1988, 15)

En raison de la focalisation de notre recherche, nous ne traiterons pas ici de sa troisième partie consacrée aux espaces graphiques. Cette dimension sera valorisée dans les travaux ultérieurs de l'auteur.

2.6.1 La construction historique de l'autonomie

La théorie autonomiste définit l'orthographe comme « l'ensemble des correspondances entre éléments constituants particuliers appartenant aux deux systèmes : langue écrite et langue parlée » (Anis, 1988, 45). Insistant sur « la spécificité [de la] pensée graphique

par rapport au langage parlé et même à l'écriture linéaire qui est la nôtre » (*ibid.*, 11), l'auteur rappelle d'une part qu'aux origines de l'écriture, les mythogrammes sont totalement indépendants de l'oral et d'autre part que l'espace graphique est tridimensionnel alors que l'écriture phonétisée est linéaire, cette linéarité figurant celle du temps.

Spécifiant qu'il faut distinguer, comme le faisait Saussure, la matière dont le linguiste a à traiter et l'objet de sa propre recherche, Anis effectue une lecture attentive du *Cours de Linguistique Générale* qui lui permet de montrer que le père de la linguistique n'ignore pas la langue écrite et que nombre de ses successeurs structuralistes considèrent que la fonction d'un système d'écriture n'est pas d'enregistrer les divers systèmes phonologiques mais d'enregistrer la langue écrite (Anis, 1983, 36). L'indépendance de celle-ci n'est en effet pas présentée comme une donnée mais comme une conquête progressive et différenciée dans les sociétés humaines. De ce fait, le but d'un système d'écriture est la transparence et l'absence d'équivoque (1988, 47). De ce point de vue, la création des écritures analytiques aboutit alors à un paradoxe puisqu'on peut les considérer à la fois comme un progrès dans l'économie de moyens et comme un échec relatif dans la perte d'autonomie de la pensée graphique, de l'écrit par rapport à la parole (*ibid.*, 13). Cependant l'écriture, tout en trahissant la langue orale, en rend visibles et tangibles les propriétés fondamentales (*ibid.*, 41).

2.6.2 Une focalisation synchronique

Accordant peu de place à l'étude historique, la réflexion de Anis est focalisée sur l'état synchronique des rapports entre les deux formes de signifiants. Il ne s'agit pas de nier les liens étroits entre ces deux formes ni la réalité de l'usage du système alphabétique mais de remarquer que :

[S]i l'on peut admettre que la parole soit apparue dans l'histoire de l'humanité avant l'écriture, il n'est pas vrai que le système phonétique actuel d'une langue donnée puisse avoir précédé le système orthographique dont il est contemporain : l'influence est réciproque et égale. Quant à l'origine de l'inadéquation si souvent constatée entre les deux systèmes, on la chercherait en vain dans la différence des deux substances, et plus plausiblement dans des causes historiques extrinsèques : le système graphique fixe, éternise par standardisation volontaire, institutionnelle, un état de langue que la parole au contraire, ne cesse de transformer. (*ibid.*, 50)

On observe en conséquence une tension entre la nécessaire stabilité du code pour assurer la réussite de la communication à distance spatiale ou temporelle et la labilité des échanges oraux dont le critère de réussite se situe dans l'instant de la communication. Le projet est spéculatif et vise à alimenter l'élaboration d'une linguistique de l'écrit autonomisée.

Le postulat de base est qu'une langue comme le français [...] possède une forme de l'expression phonique et une forme de l'expression graphique qui, bien qu'en interaction, peuvent être analysées et décrites indépendamment. Les unités minimales de la forme écrite, ou graphèmes [...] peuvent et doivent être définies indépendamment de la forme parlée.

Les méthodes structurales classiques – utilisées en phonologie – peuvent et doivent être appliquées aux énoncés écrits : méthodes des paires minimales, repérage des traits distinctifs, étude des distributions... (*ibid.*, 86).

Dans cette perspective, l'auteur étudie les variations des écritures manuelles et mécaniques pour analyser les traits pertinents du matériau graphique (*ibid.*, 91-101). Il précise que notre langue écrite est nécessairement plus normalisée que la langue orale, rappelant que les variations phonétiques entre locuteurs comme par exemple la prononciation des [ə] internes ne sont pas prises en charge. « La graphie unifiée est une orthographe dont l'une des fonctions est de permettre la lecture purement visuelle. » (*ibid.*, 88)

2.6.3 Des unités d'analyse spécifiques

Nous centrons notre présentation sur la catégorie des alphagrammes, définie comme prépondérante puisqu'elle rend compte du fonctionnement du système alphabétique. « [Ces]unités distinctives dénuées de sens par elles-mêmes sont composantes des unités significatives. Comme les phonèmes, les alphagrammes relèvent de la seconde articulation. » (*ibid.*, 87) Les catégories des topogrammes²⁷, qui concernent la typographie et la ponctuation, ainsi que celles des logogrammes, qui sont des formes matérielles indécomposables, ne concernent pas directement la description de l'orthographe.

La théorie intègre la notion de la syllabe graphique (*ibid.*, 101). C'est dans ce cadre que sont proposées les notions de nodes et de sates (*ibid.*, 103-115). Les nodes sont des unités qui peuvent faire syllabes, ce sont les voyelles de notre alphabet. Les unités qui ont besoin de l'appui des nodes sont nommées sates ; ce sont les consonnes de notre alphabet. Les noyaux syllabiques sont étudiés sans référence aux sons mais dans le cadre de la syllabe ; l'analyse n'arrive ainsi pas à totalement éliminer les références phonographiques. Les systèmes oraux et écrits sont décalés mais selon une autonomie relative (Millet, 1996, 25-26) Le travail distributionnel est complexe et nous ne le présentons pas puisqu'il n'est pas exploité didactiquement et que nous ne l'exploitons pas dans notre travail.

2.6.4 L'insistance sur le fonctionnement sémiographique

²⁷ Comme le blanc de mot page 120.

L'auteur propose une analyse globale selon laquelle l'orthographe participe de l'unité linguistique. « Concluons en posant l'hypothèse générale que le passage de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral suppose l'appropriation du sens : le niveau minimal de transposition est le niveau morphématique et non – par exemple – le niveau alphagrammes-phonèmes. » (*ibid.*, 150) Cette prégnance de la dimension sémiographique caractérise l'acte de lecture : « sans elle impossible de lire efficacement » (*ibid.*, 147). Ce rôle peut être peu lisible dans la mesure où la surnorme écrite est « projetée sur la langue dans son ensemble, à titre de modèle ». De ce fait elle provoque une méconnaissance tant de la langue écrite que de la langue orale (*ibid.*, 148). Ce point de vue rejoint l'analyse de Guion qui voit dans la langue une double institution. « Institutionalisée, la langue écrite joue elle-même le rôle actif d'une institution. » (*ibid.*, 147)

Cette description participe à la constitution de la linguistique de l'écrit et au rééquilibrage des études théoriques : « une séparation radicale du phonique et du graphique est sans doute insoutenable ; elle n'a de **valeur heuristique** que parce que, jusqu'à présent, on a réduit le graphique au phonique, la correspondance entre les lettres et les phonèmes monopolisant l'attention... » (Anis, 1983, 33). Ces travaux sur le code sont de fait, dans l'œuvre de l'auteur, une propédeutique à des recherches orientées vers l'ensemble de l'espace et des nouveaux supports graphiques.

2.7 Les évolutions récentes

À partir du début du 20^e siècle, est apparu une séparation entre l'institution scolaire de l'orthographe et son institution linguistique.

Le mouvement favorable à la réforme de l'orthographe va se concentrer dans le ghetto universitaire, s'isoler dans quelques revues de spécialistes à l'abri des regards du public, ou franchir les frontières et trouver en suisse romande un accueil plus favorable. Une seule percée, en France, dans les toutes premières années du 20^e siècle ; mais l'agitation retombera, sans avoir débouché. (Chervel, 1977, 49)

Les différentes propositions de réforme du 20^e siècle n'ont pas été appliquées. Celle de 1990, dont la portée est extrêmement réduite, a été mise en œuvre à partir du 21^e siècle. Du point de vue de notre recherche, il nous semble essentiel de souligner que cette réforme est très loin de traiter l'ensemble des lettres que Catach désigne comme étymologiques c'est à dire comme devant être éliminées puisque ne faisant plus sens pour une très grande majorité des scripteurs ; de ce fait, elles restent inscrites dans l'orthographe actuelle et relèvent toujours de l'enseignement.

Cet immobilisme réformateur est en lien avec l'extension de l'enseignement de la

grammaire scolaire et avec la fonction discriminante de la maîtrise orthographique dont la valorisation est encore accrue par l'extinction des cursus sans latin (Guion, 1974). L'objet « orthographe » est en quelque sorte figé par l'inertie de ses modes d'enseignement. Mais à partir des années 1970, quand s'ouvre une période de fort renouvellement des pratiques de classes, le figement orthographique perdure en trouvant à s'articuler avec le renouveau des études linguistiques. Celles-ci, orientées initialement pendant plusieurs décennies vers l'étude de la langue orale, vont peu à peu s'intéresser à l'écrit et chercher à ouvrir des perspectives nouvelles pour l'enseignement. En l'absence d'ouvrage donnant une analyse globale de l'orthographe au début du 21^{ème} siècle nous donnons un très court aperçu des évolutions qui touchent l'écriture depuis ces vingt dernières années.

2.7.1 Une diversification des usages

Nous vivons donc, depuis presque deux siècles, une stabilité inédite des images orthographiques, du moins dans la langue officielle, alors que, paradoxalement, le monde de l'écrit est en évolution rapide. On peut remarquer que l'extension importante de la diffusion de l'écrit a relativement standardisé et stabilisé les prononciations mais on ne peut aucunement dire que l'évolution de la langue orale est stoppée, d'autant qu'on enregistre des créations lexicales toujours très nombreuses ainsi que des évolutions syntaxiques profondes. Pourtant l'impossibilité de réforme et l'interruption de la publication des dictionnaires de l'Académie française provoquent une tension de plus en plus forte entre les deux langues qui amènent des historiens à prédire des effets de rupture (Chervel, 2008). Il est indéniable qu'actuellement, certains élèves se retrouvent dans une situation de bilinguisme tant les écarts sont grands entre la langue orale qu'ils pratiquent et la langue écrite standard que l'école a pour mission de leur enseigner. Cependant, si l'on considère la situation dans toute sa complexité, on observe que la réelle démocratisation de l'accès à l'écrit a conduit à l'émergence de phénomènes de niveaux de langue concernant l'écrit identiques à ceux concernant l'oral. Il existe actuellement plusieurs techniques d'écriture²⁸ dont aucune ne fonctionne par recours à la transcription phonétique.

Alors que « toute l'histoire de l'orthographe française jusqu'au 20^e siècle peut se décrire suivant le schème d'un processus d'autonomisation par rapport à la langue orale, ce processus d'autonomisation s'accompagnant d'une adéquation de plus en plus grande aux conditions de communications propres de l'écrit et d'une institutionnalisation de la

28 Ici il s'agit d'écriture au sens technique du terme.

langue écrite » (Guion, 1974, 18), on observe des phénomènes nouveaux concernant ces conditions de communications scripturales. L'écrit se rapproche ainsi de certaines caractéristiques de l'oral par ses usages et les scripteurs explorent des stratégies spécifiques pour sa codification. On pourrait à leur propos parler d'oral / écrit puisqu'elles s'inscrivent dans l'instant, assument leur caractère éphémère et gommement le caractère différé de la situation de communication. L'écrit des textos et des courriels supprime les phases de transition, utilise le présent, malmène la syntaxe et réintroduit les possibilités d'ajustement de l'oral en demandant « en direct » de répéter les informations mal comprises. Cet écrit n'est pas autonome et s'appuie sur des éléments contextuels partagés auxquels réfèrent des déictiques, suite à la réduction technologique de l'éloignement temporel et spatial de l'émetteur par rapport au récepteur. (Chartier, 287-288)

La fonction mémoire²⁹ étant éliminée, ces types d'écrits acquièrent un caractère instable accentué par les modes d'édition et de publication inédits qui permettent une circulation quasiment gratuite du texte une fois l'instrument de production financé. Ces écrits inscrits dans une temporalité réduite sont alors révisables instantanément mais aussi jetables, de sorte que l'autonomie programmée de futurs lecteurs est négligée ; cela permet l'emploi de codes restreints (au sens de Bernstein), ces codes restreints n'étant pas pour autant sous-élaborés. En effet, nous observons qu'ils révèlent souvent une maîtrise approfondie du fonctionnement du code écrit français en y introduisant par ailleurs la connaissance de l'anglais international.

2.7.2 Une tension entre stabilisation et créativité

Les caractéristiques de cet oral / écrit découlent de cette spécification de la situation de communication et en particulier de la connivence attendue entre les deux co-énonciateurs.

On observe ainsi la suppression de parties muettes mais aussi de fins de mot oralement prononcées. Cette accentuation de la tendance à l'abréviation excède largement, par sa variété, la tendance de la langue orale à l'amuïssement. Les stratégies de densification sont diverses et sont loin d'être toutes un retour au phonétisme : usages de logos, stratégies syllabiques (tk³⁰), stratégies épellatives, stratégies numériques, émoticônes. Jacquet-Pfau (2008, 44) souligne l'emploi de moules graphiques dans les SMS et les

29 En contrepoint, les techniques d'enregistrement bon marché et accessibles à tous confèrent à l'oral une durabilité, et une fonction de mémoire mot à mot totalement inédites dans des civilisations de l'oral telles que les décrit Goody (1979, 2007).

30 Pour « T'inquiète » ou plus correctement « Ne t'inquiète pas ».

abréviations.

On y observe un recours massif à l'anglais à chaque fois qu'il est plus bref, plus dense : « news » pour « nouvelles », « cool » pour « agréable » alors que des créations spécifiques de cette langue même sont importées en français: « u » pour « you », « 4 » pour « for »). Ces multiples stratégies sont bien sûr mixées au gré de la culture de chacun et de sa participation à des micro communautés. On observe ainsi des croisements : « c à mourir 2 rire », « lol ». Des rappeurs signalent par ailleurs l'usage du mot « chek » comme neutre verbal qui peut se substituer à des verbes aussi variés que « prêter » ou « voir » suivant les situations (Hagège, 1996, 165). Des évolutions de l'écriture naissent de l'usage des outils actuels de l'écrit (Anis, 1988, 243). Elles conjuguent des objectifs de simplification, de spécialisation et d'expressivité (Liénard, 2007).

On observe ainsi des mouvements opposés : en agissant comme stabilisateur des échanges, l'écrit agit comme aide à la communication entre des locuteurs aux accents très différenciés (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 123) mais les usages multipliés de l'écrit suscitent des phénomènes d'appropriation et de création spécifiques à des communautés restreintes. De ce fait, on voit émerger la nécessité sociale de préserver une écriture partagée du français, suffisamment stable pour assurer la mémorisation et la diffusion différée en s'appuyant sur les outils de communication moderne, liée à la nécessité de la stabilité une fois que l'orthographe est institutionnalisée (*ibid.*, 92). La capacité de l'École à assurer l'enseignement de cette langue écrite constitue un défi qui concerne l'unité nationale et la démocratisation de l'enseignement.

On observe aussi, depuis le début de ce siècle, que les nouveaux moyens de médiatisation permettent la diffusion large de solutions originellement très communautaires et qui ne sont pas enregistrées par les dictionnaires.

*

L'ensemble des textes consultés concernant la construction historique de l'orthographe française souligne de manière convergente une inadéquation originelle entre le matériau graphique et la réalité de la langue orale qui conduit à l'élaboration d'une orthographe. Historiquement construite sur le principe phonographique puisqu'elle utilise un alphabet, l'écriture du français a intégré précocement des éléments qui ont pris une valeur sémiographique et dont certains sont devenus muets. Cependant, l'évolution des usages de l'écrit nous amène à penser que ce débat n'est pas terminé d'autant que la

linguistique de l'écrit connaît un essor continu depuis trente ans et que les travaux comparatistes entre différentes langues en renouvellent les fondements.

Les quatre descriptions synchroniques étudiées analysent différemment les rapports entre le matériau graphique et le matériau phonique ainsi que les équilibres entre le fonctionnement phonographique et le principe sémiographique. Ces analyses ne sont pas compatibles et leur confrontation pose un problème pour l'enseignement car nous pensons que les pratiques utilisées dans les classes sont influencées par la théorie linguistique sous-jacente. Or, le débat opposant phonocentristes et autonomistes semble momentanément peu virulent et l'on trouve actuellement peu de travaux comparant les descriptions que nous avons présentées³¹. Alors que ces débats linguistiques ont souvent été mêlés à ceux qui touchent à la réforme de l'orthographe et à la question de son enseignement, nous trouvons peu de travaux concernant les effets de ces différents modèles théoriques sur les pratiques d'enseignement et sur l'apprentissage.

À ce stade de notre présentation, nous ne travaillons pas sur la sélection d'un modèle que nous n'effectuerons qu'après avoir étudié comment la didactique de l'orthographe a utilisé ces différentes théories linguistiques et traité leurs divergences. Notre deuxième partie est ainsi consacrée à une analyse diachronique des pratiques d'enseignement et des travaux de la recherche en didactique de l'orthographe.

31 Nous avons essentiellement utilisé infra l'article de Millet, 1996.

DEUXIÈME PARTIE : De l'état des lieux à état de l'art

L'enseignement de l'orthographe est un des plus anciens dans l'école qui s'est emparée de l'écriture du français et, pour la rendre enseignable, en a figé l'orthographe et a créé les règles qui la justifient. Nous commencerons par une description des objectifs, ainsi que des modalités organisationnelles et pratiques assignées à l'enseignement de l'orthographe dans les textes officiels et programmes depuis la création de l'école publique jusqu'aux années 70. Ce choix résulte de la focalisation de notre recherche sur la question des pratiques dont les modifications n'ont pas les mêmes modalités que les textes officiels. Ceux-ci évoluent par remplacement donc élimination, à l'exception de ceux de 1938 qui reprennent partiellement ceux de 1923, alors que l'intégration de ces prescriptions aux pratiques s'effectue sur des durées beaucoup plus longues (Chartier, 2007, 267-270). Nous voyons à cet écart deux raisons majeures.

En premier lieu, tous les enseignants ne se saisissent pas au même rythme des programmes « nouveaux » ; cela peut-être par inertie ou en raison de la lenteur de leur diffusion mais aussi par nécessité, certains ayant besoin de temps pour comprendre ces nouveaux textes avant de les mettre en œuvre de manière réfléchie. On peut ainsi actuellement rencontrer des pratiques professionnelles qui ne sont pas prescrites par les textes en vigueur mais qui se sont transmises entre enseignants, d'autant plus aisément que ceux-ci sont aussi d'anciens élèves qui ont été enseignés selon des textes officiels antérieurs. Il est ainsi possible que des pratiques prescrites dans des textes anciens puissent perdurer : l'usage du trait d'attaque en écriture cursive, lié à l'emploi de la plume, est toujours en vigueur dans de nombreuses classes de CP où l'on écrit pourtant aujourd'hui au crayon à papier ou au stylo bille. Les programmes eux-mêmes peuvent être mis en œuvre sur plusieurs années (cf programmes primaire 2002 mis en œuvre progressivement entre 2002 et 2004). L'inertie est par ailleurs liée aux outils utilisés : les manuels adaptés aux nouveaux programmes ne sont pas immédiatement disponibles et les écoles ont rarement les moyens de les renouveler aussi vite qu'elles le souhaiteraient. De ce fait les pratiques perdurent au-delà des programmes qui sont censés les modifier.

En second lieu, nous sommes remontés très en amont dans ces textes officiels, pensant que les pratiques enseignantes ne suivent que partiellement les prescriptions officielles pour des raisons qui ne relèvent pas de l'opposition formelle mais de l'impossibilité de modifier brutalement des pratiques professionnelles qui, souvent construites par et dans

l'action, sont extrêmement complexes (Bucheton, 2008, 20-24). Or les pratiques d'enseignement de l'orthographe sont profondément ancrées, connues non seulement des enseignants mais aussi des parents, voire des enfants eux-mêmes. En conséquence, toute tentative de modification entraîne des réactions de surprise, quand ce n'est de défiance, qui rendent l'innovation difficile.

Les maitres vivent très vite cette expérience : leurs pratiques d'enseignement sont lourdement surdéterminées ; et beaucoup reconnaissent qu'elles dépendent moins de leurs convictions pédagogiques et des observations quotidiennes des problèmes de leurs élèves que des représentations sociales majoritaires de l'orthographe et de ses modalités traditionnelles d'enseignement. (Angoujard, 1994, 22).

Il nous semble alors nécessaire de tenir compte non seulement du cadre de travail prescrit ou conseillé mais aussi des pratiques réelles des enseignants dans les classes, d'origines diverses et qui, pour certaines peuvent perdurer plusieurs décennies après qu'elles ont été déclarées obsolètes. Les maitres s'approprient les gestes professionnels en dépôt dans la culture enseignante suivant des voies très diverses dont le compagnonnage et l'imitation ne peuvent être exclus. Or notre objet de recherche se trouve dans le champ d'influence de deux des enseignements les plus anciens et les plus ritualisés du monde scolaire : celui de la langue et celui de la lecture.

Nous décrivons ensuite la constitution de la didactique de l'orthographe et son évolution jusqu'à nos jours. Toutes les descriptions théoriques que nous avons exposées pourraient apporter un éclairage, pourtant nous constatons que l'une d'elles a pris une position dominante dans ce champ.

Chapitre III Un enseignement fondateur pour l'école

La lecture des textes officiels de 1882 à 2012 montre que l'orthographe est une préoccupation précoce et continue de l'école primaire publique française. Présent dès 1882, le terme « orthographe » ne disparaît jamais des prescriptions officielles. Notre parcours diachronique de ces différents programmes nous permettra cependant de mettre en évidence la profonde évolution des contenus, des méthodes et des objectifs de cet enseignement, en lien avec l'évolution des objectifs de l'enseignement primaire. En effet, la présence précoce et récurrente de termes comme « orthographe », « langue française », « grammaire » ... à travers 130 années d'école obligatoire ne doit pas masquer les changements profonds concernant les enseignements réels. Ces termes, encore aujourd'hui marqués par une forte polysémie, correspondent à des définitions de champs non stabilisées dans le temps.

Du point de vue des cursus, le cours préparatoire n'est pas mentionné en 1882. Les textes officiels de 1887 ne citent eux aussi que les cours élémentaire, moyen et supérieur avant que les textes officiels de 1923 n'assignent un programme spécifique à la section préparatoire appelée aussi cours préparatoire. L'accès à la lecture courante est alors clairement l'objectif des trois premières années de l'école élémentaire.

Quant à l'enseignement de l'écriture, il est marqué par deux mutations. D'une part, on assiste à une évolution du sens du terme dans les programmes qui conduit à l'émergence de ce que l'on désigne aujourd'hui par production d'écrit. D'autre part, on observe le passage de la successivité des enseignements de lecture et d'écriture à leur simultanéité. L'apparition d'un enseignement précoce de l'écriture est donc plus tardif que celui de la lecture. Ce mouvement d'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture est parachevé par l'introduction du terme littéracie qui permet de désigner l'accès à l'écrit en réception comme en production, dans toutes ses fonctions et ses divers fonctionnements (Jaffré, 2004a, 31).

Notre analyse est fondée sur la lecture des textes suivants :

- arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques
- arrêté du 18 janvier 1887
- instructions officielles du 20 juin 1923
- programmes du 28 mars 1938
- instructions officielles de 1945
- circulaire du 19 octobre 1960
- plan Rouchette (publication dans *Recherches pédagogiques* 47 de janvier 1971)
- instructions officielles du 4 décembre 1972
- horaires objectifs et programmes pour le cours préparatoire – arrêté du 18 mars 1977
- enseignement de l'orthographe dans les écoles et dans les collèges Circulaire du 14 juin 1977
- programmes pour l'école élémentaire de 1985
- programmes de l'école primaire de 1995
- B.O. Hors série du 14 février 2002
- B.O. Hors série du 19 juin 2008

A l'exception du plan Rouchette qui n'a pas la même fonction prescriptive et que nous désignerons du nom de son initiateur, nous ferons référence aux textes listés ci-dessus par T.O., suivi de l'année de publication, et du mois pour ce qui concerne les textes de 1977.

Nous effectuons une répartition des textes selon trois périodes. La première, qui va de T.O. 1882 à T.O. 1945 et dont le champ d'action se poursuit jusqu'à 1960, est remarquable par sa très grande stabilité. L'analyse permet de faire émerger les premiers objectifs de l'enseignement de l'écriture et de montrer sur quelles pratiques ils sont appuyés.

Une deuxième période s'étend de T.O. 1960 à T.O. 1977. Nous la définissons en lien avec l'allongement de la scolarité obligatoire qui induit une mutation profonde de l'enseignement secondaire et la prise de conscience de la nécessité d'une évolution sensible des contenus et des pratiques. En effet, la généralisation du collège pour tous influe sur les attentes concernant les savoirs et savoirs faire des élèves à la fin de l'école primaire. De fait, les textes manifestent l'effort d'analyse de l'existant et la recherche de solutions permettant de réussir la démocratisation de l'école. Dans cette perspective, l'enseignement de l'écrit devient un enjeu national.

La dernière période, qui va de T.O. 1985 à T.O. 2008, est caractérisée par l'émergence des didactiques dont celle de l'orthographe et par les réajustements continuels visant à intégrer les acquis de la recherche, avec une exception notable pour T.O. 2008 qui semble vouloir revenir à des pratiques plus anciennes, critiquées voire invalidées par la recherche.

Nous initons notre analyse par la lecture des programmes pendant les deux premières périodes indiquées. Nous aborderons la troisième période en nous focalisant sur la réalisation des attentes inscrites dans le plan Rouchette et tenterons de rendre compte de leur orientation par des présentations ciblées.

Chapitre IV Une première période d'évolutions lentes (1882-1960)

La définition de l'enseignement de l'écriture a considérablement évolué avant d'intégrer peu à peu l'objectif de maîtrise de la dimension orthographique de la langue aux activités de production écrite. Cette longue histoire a façonné ce terme aujourd'hui très polysémique dans le champ de l'enseignement.

1 L'écriture comme compétence technique

Si l'on considère les premiers textes, l'écriture désigne le travail sur la compétence à tracer les lettres ; la complexité des moyens techniques utilisés explique en partie cette focalisation sur la maîtrise formelle, non au sens orthographique mais technique et calligraphique. On peut saisir la nature des contenus en observant les couplages effectués par le législateur. L'écriture n'est en effet pas regroupée avec l'étude de la langue française mais avec la lecture. Or dans cette période, lire c'est pouvoir oraliser un texte : les instructions parlent de « lire sans effort » , elles soulignent l' « aisance »

plus grande des petites filles dans cet exercice et précisent pour le cours élémentaire que « le caractère essentiel de la lecture est d'être courante » (T.O. 1923). Cette activité est collective puisque pour le cours élémentaire, les programmes parlent de « lecture courante avec explication des mots difficiles » (T.O. 1882). Marque de cette oralité, la lecture est « expressive dès le cours moyen » (T.O. 1923). Les prescriptions du cours supérieur (T.O. 1938) manifestent ce caractère avant tout oral de la lecture en la couplant avec la récitation. La lecture est alors une technique qui s'acquiert par imitation de l'instituteur (T.O. 1923) et demande un « entraînement intensif » (T.O. 1923). Dans cette même logique, écrire consiste à savoir former les lettres dans des activités de copie voire de dictée, pour les plus grands. L'articulation des deux apprentissages est soulignée ; le second relève d'une technique dont l'élève doit posséder « parfaitement le mécanisme. Il faut donc multiplier les exercices d'écriture. Au surplus, on pourra combiner les leçons de lecture et les leçons d'écriture ; les deux enseignements sont solidaires, et il y a souvent intérêt à les donner simultanément. » (T.O. 1923). Les spécifications concernant l'écriture ne sont pas inscrites dans le domaine de la langue française et ne sont en conséquence liées ni à la maîtrise du code ni à la production du sens mais bien à la (calli-)graphie des lettres : minuscules ou majuscules, petites, moyennes ou grosses, droites ou penchées, cursives, rondes ou bâtarde. Pour le CP, ce sont les minuscules de l'écriture anglaise qui sont préconisées (T.O. 1945). L'enseignement a lieu sous forme de « leçons d'écriture » (T.O. 1923, 45)

2 La timide émergence de la production d'écrit

Dès la fin du 19ème siècle, l'exercice de composition a pour vocation de venir rééquilibrer dans l'école l'omniprésence de la dictée. Pourtant, bien qu'inscrit dans le cadre de la langue française, il est repoussé au cours élémentaire où il ne doit apparaître

que timidement. Il ne saurait être question de faire composer à des enfants de sept ans de véritables rédactions. Nous ne leur demandons même pas un paragraphe. Nous ne leur demandons que de petites phrases. Si nous n'avons pas encore obtenu dans l'enseignement du français tous les résultats que nous souhaitons, c'est peut-être parce que, trop ambitieux, nous avons eu le tort de faire commencer trop tôt les exercices de rédaction. (T.O. 1923)

Dans le paragraphe suivant, le législateur précise tous les éléments d'une culture écrite indispensable à un élève pour qu'il puisse écrire en autonomie, qu'il s'agisse de la culture littéraire, historique et scientifique, du capital lexical et syntaxique, des savoirs grammaticaux qui permettent à l'enfant de posséder « non seulement une assez riche collection d'idées, mais une assez riche collection d'expressions. ». Quant aux exigences pour le cours moyen, elles restent réduites à l'écriture d'un paragraphe dans

la mesure où « la véritable rédaction n'apparaîtra qu'au cours supérieur » (T.O. 1923).

3 La pré-éminence de la dictée

Présent dès les textes officiels de 1882, l'enseignement de l'orthographe sera constamment redéfini quant à son articulation aux différents champs ou sous-champs de la lecture, de l'étude de la langue et de l'écriture. Jusqu'en 1960, c'est dans la partie langue que sont indiquées les attentes de cet enseignement orienté vers la découverte, la mémorisation et l'application de règles. L'orthographe est observée avant d'être utilisée puisqu'il est prescrit pour la section préparatoire une « initiation à l'orthographe en liaison avec la lecture » (T.O. 1923). Pour les élèves plus grands, apparaissent les règles à apprendre par cœur et à appliquer dans les dictées et les exercices. Même si les objectifs des ministres de l'Éducation Nationale seront très tôt de marginaliser la dictée en introduisant la composition française, les difficultés de mise en place de cette nouvelle activité empêcheront longtemps la réalisation de cette substitution. En effet, l'école élémentaire mettra très longtemps à trouver les modalités pour donner précocement aux élèves une culture de l'écrit susceptible de leur servir de ressource pour produire des textes individuels.

La dictée reste en conséquence le lieu privilégié de réinvestissement des savoirs orthographiques et grammaticaux. « Une fois que les élèves auront ces connaissances, on les priera d'en faire l'application » (T.O. 1923). Il est précisé pour le CE que les dictées

seront des **dictées préparées** : on n'obligera pas les enfants à inventer ou à deviner l'orthographe de mots inconnus, on la leur fera connaître d'avance ; on ne laissera d'autre soin à leur intelligence que celui d'appliquer des règles qu'ils ne doivent pas ignorer. On évitera ainsi le reproche qui a été fait, non sans raison à l'antique dictée, d'enraciner dans la mémoire motrice de l'écolier de mauvaises habitudes graphiques et de le condamner, la faute une fois commise par le fait d'une ignorance excusable, à la répéter à perpétuité. [...] Au cours moyen, la méthode de l'enseignement grammatical ne change pas : **on va toujours de l'exemple à la règle et de la règle à l'application**. [...] à côté des dictées préparées peut-on recommander des dictées de contrôles qui permettent de voir si l'enfant a bien appris et bien retenu les principales règles de grammaire. (T.O. 1923)

On trouve posé un ordre qui ne sera guère mis en question et qui fait de l'orthographe une application de règles. La dictée est alors l'exercice dans lequel on attend de l'élève qu'il réinvestisse l'ensemble des savoirs acquis tant pour l'orthographe lexicale que grammaticale. Alors que le texte insiste sur la préparation, celle-ci aura tendance à disparaître dans les pratiques, transformant l'exercice en outil d'évaluation. Dans cette première période comme dans la suivante, l'insistance des programmes à exprimer un regard critique sur cette activité et particulièrement sur la pratique répétitive de la dictée

de contrôle laisse entendre qu'elle est l'activité majeure concernant l'orthographe (Guion, 1974, 46-52 ; Chervel & Manesse, 1989).

Le souci de l'utilisation des savoirs de l'orthographe et de la grammaire au-delà de la dictée est en pourtant très tôt exprimé puisqu'on lit (T.O. 1923) : « Reste un exercice important, celui qui permet de vérifier l'efficacité des autres, celui qui, maintenant et plus tard, permettra le mieux d'apprécier la culture de l'enfant, celui qui lui rendra le plus de services dans la vie, la composition française. » Mais cette injonction ne semble, dès l'origine, pas porter de fruits ; elle est constamment l'objet de rappel. Le poids de la dictée dans les modalités de recrutement des enseignants entraîne un fort effet d'inertie dans la transmission des pratiques. La dictée est un élément majeur de leur légitimité³².

*

L'analyse globale de Guion nous semble très éclairante pour décrire de manière synthétique cette première période :

Jusqu'aux I.O.³³ de 1972, ce qui surprenait immédiatement c'était le peu de place qu'on accordait à l'orthographe dans les textes officiels. [...] La minceur des instructions contrastait évidemment avec la place occupée par l'orthographe dans l'emploi du temps des écoles françaises. On enseignait donc beaucoup quelque chose dont on parlait peu dans les textes officiels. (Guion, 1974, 45)

Plus qu'un apprentissage de la langue, l'orthographe est avant tout soumission à la norme « Il s'agit moins d'acquérir des connaissances théoriques que de prendre des habitudes correctes » (I.O. 1938). Cette pratique de la langue correcte est, toujours selon ces IO, une culture en soi. Les erreurs sont en conséquence souvent attribuées à la paresse et à l'inattention : ne pas appliquer les règles n'est pas analysé comme un problème concernant l'automatisation. L'enseignement de la langue réside tout entier dans la mise en œuvres d'exercices collectifs qu'il convient de réaliser régulièrement et dont la valeur est peu discutée.

Chapitre V La démocratisation de l'enseignement et ses conséquences (1960-1980)

On peut imaginer les pratiques d'enseignement de l'orthographe en feuilletant le « Bled » dont la première édition date 1947. Un ouvrage comme *L'orthographe française* (Porquet, 1966) illustre de la même manière ce qu'elles pouvaient être dans cette fin de première période : mémorisation des régularités érigées en règles³⁴ mais

³² Comme observé en I-2-2-4.

³³ Nous conservons l'abréviation I.O. pour Instructions Officielles dans les citations.

³⁴ Annexe II-a-1.

aussi des listes ³⁵ avec des exceptions à apprendre par cœur, des exemples d'homophones hétérographes avec des exemples d'usage³⁶. L'ouvrage est ainsi construit par juxtaposition sans aucune hiérarchisation ou mise en système.

On peut observer un tournant majeur entre 1960 et 1975, période de mutation profonde de notre système scolaire qui débouche sur la création du collège unique. C'est en raison de cette mutation induite par l'allongement de la scolarité obligatoire que nous avons défini cette deuxième période. En effet, l'ouverture du secondaire à la totalité des élèves permet de commencer à penser un étalement des apprentissages de base sur une période plus longue. Celui de l'orthographe est concerné au premier chef par cet étalement. C'est pourquoi le Ministère en 1960 souligne l'évolution des objectifs liée à la modification des conditions d'accueil.

Lorsque la plupart de nos écoliers s'engageaient dans une profession à 14 ans, il importait surtout de les mettre en mesure de continuer à s'instruire pendant toute leur vie de leur en donner le désir. La perspective est bien différente depuis que la poursuite des études est devenue la règle pour la grande majorité de nos élèves et que ceux-là mêmes que leurs aptitudes n'orientent pas dans cette voie entreront néanmoins dans les classes terminales où ils resteront jusqu'à 16 ans. (T.O. 1960)

Ainsi l'école primaire est-elle appelée à « établir les fondations solides et durables de tout l'édifice scolaire ». Pour cela l'analyse porte sur les mécanismes de bases dont l'acquisition est jugée insuffisante au point de risquer « compromettre gravement l'efficacité des études ultérieures de nos élèves. » (T.O. 1960)

En raison de sa brièveté, la circulaire de 1960 ne décrit pas les modalités d'un renouvellement global de l'enseignement de l'orthographe. Elle insiste avant tout sur le travail de structuration des acquis. La référence aux I.O. de 1938 est explicite pour réhabiliter le rôle de la mémoire « car il n'est pas douteux que, pour de jeunes enfants, le « par cœur » ne soit la forme la plus authentique et la plus durable du savoir ». Les savoirs visés restent identiques ; ce sont toujours les règles et l'accent est mis sur le rôle de la répétition et de l'usage des exercices d'application dans la « fixation des connaissances ». On observe toujours une rupture entre l'étude de ces règles à partir du cours élémentaire et celle des sons pendant le cours préparatoire.

1 Les débuts d'une mutation complexe

Le chantier est énorme car la réflexion doit être menée sur la définition des objets à enseigner, sur les objectifs d'enseignement que l'école se fixe quand à l'enseignement de ces objets et enfin sur les outils qu'elle propose aux enseignants pour qu'ils

³⁵ Annexe II-a-2.

³⁶ Annexe II-a-3.

atteignent ces objectifs avec leurs élèves. Le renouvellement des activités n'est pas encore à l'ordre du jour. Ce travail global est confié à une commission présidée par l'inspecteur général Rouchette qui travaille de 1964 à 1979. Le plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire qu'elle proposera est plus connu sous le nom de Plan Rouchette. Sa publication est presque contemporaine des nouvelles instructions de 1972 que nous lisons comme un compromis entre continuité et rénovation.

Du point de vue formel, les programmes de 1972 sont, à l'image du plan Rouchette, très rédigés³⁷. Ils réservent une large part à la critique de l'existant et effectuent de nombreuses réserves sur les prescriptions anciennes à propos desquelles il est constamment dit qu'elles sont appelées à évoluer du fait que leur fondement manque encore de scientificité et plus précisément que la science n'a pas encore exploré suffisamment ces champs. Au contraire, les textes de 1977, bien qu'ils contiennent des paragraphes consacrés à l'analyse des démarches, reprennent un mode d'exposition plus parcellisé et présentent des « compétences » ou des savoirs sous formes de listes. Ce choix peut être relié à la difficulté de fournir aux enseignants un cadre qui sans les déstabiliser permette d'introduire les nouveautés issues de la recherche. Ces hésitations dans la rédaction des programmes, tout comme les flottements dans la publication à la fois crainte et attendue du plan Rouchette, sont les signes de la difficile convergence entre les savoirs de l'université et l'école. Si l'attente de scientificité pour répondre aux enjeux de démocratisation est clairement indiquée, les modalités sont encore à construire d'autant que la perspective structurale qui marque les sciences humaines de cette époque n'est pas en adéquation avec les habitudes scolaires.

3.1 Les fondements théoriques de la rénovation

Le cadre de réflexion et d'action que construisent ces textes restera actif pendant la troisième période. C'est tout d'abord, les questions du renouvellement et de l'évolution qui sont globalement posées et selon cette nouvelle approche, « l'enseignement du français ne saurait [donc] se définir comme intangible » (Rouchette, 1ère partie I C.). C'est pourquoi cette évolution, nécessaire pour accueillir un public plus nombreux dans des cursus rénovés, s'appuie sur des apports scientifiques issus plus particulièrement de la linguistique et de la psychologie (Rouchette, 1ère partie I-A-3 et A-4) que les enseignants sont conviés à découvrir (Rouchette, 1ère partie III-A-2). La sociologie fait

³⁷ On retrouvera dans *La maîtrise de la langue à l'école* (1992) puis dans les programmes de 2002 ce choix du législateur de rédiger des textes adressés aux enseignants pour les aider à analyser et faire évoluer leurs pratiques.

aussi partie des éclairages utilisés pour analyser et comprendre les dysfonctionnements de l'école (Plan Rouchette, III-A-approche de la langue écrite).

La convocation de la linguistique introduit les problématiques liées à l'emploi du langage oral et en premier lieu la notion de situation de communication. Ses apports sont aussi fondamentaux dans l'enseignement de la langue où la perspective structurale de la première linguistique apporte les notions de régularité, de fréquence et de système. Pour ce qui concerne le cycle 2, on voit émerger fortement la notion de phonologie en lien avec l'approche de la première linguistique qui se donne pour objet l'étude de la langue orale.

En psychologie, pour l'étude des apprentissages, les soubassements théoriques ne sont pas explicités mais on peut identifier des fondements constructivistes. La définition du métier d'enseignant entre en mutation : il ne consiste plus seulement à maîtriser des savoirs qu'il doit transmettre mais à organiser leur apprentissage. Dans la définition du travail magistral, l'attention est portée sur le rôle des interactions pour organiser la communication mais aussi dans l'accompagnement des activités pour aider les élèves à mieux comprendre et à mieux utiliser le langage (Plan Rouchette, 1ère partie II-B-3). De manière explicite ou par le biais de la critique des pratiques anciennes, les maîtres sont conviés à mettre les élèves en activité, à se mettre à leur écoute, pour qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages ; on parle dans ces programmes de « construction continue et dynamique », d'« apprendre à apprendre ».

La perspective piagétienne du développement induit un usage massif de la notion de maturation. Le souci de respecter le rythme de chaque élève entraîne l'émergence de la notion de pré-requis : on parle dans ces programmes de pré-apprentissages, de préalables à l'apprentissage, d'entraînements psycho-moteurs. Bien que l'approche behavioriste soit rejetée, l'importance accordée à la pédagogie active entraîne cependant le développement des exercices structuraux empruntés à l'enseignement des langues étrangères. C'est une tentative pour articuler les apprentissages implicites acquis par la pratique puis leur structuration par l'explicitation. Cependant dans les cas où des automatismes sont attendus, comme pour ce qui concerne l'orthographe, l'apprentissage reste très lié à l'entraînement et à la répétition dont on attend une formation des automatismes. La sociologie quant à elle, interroge l'adéquation entre les savoirs de l'école et la culture familiale en particulier pour ce qui concerne la fréquentation de la langue écrite (Rouchette, 1ère partie III-A-2).

3.2 *La réorganisation de l'enseignement du français*

Les pistes mises en avant pour accueillir des élèves beaucoup plus nombreux, très hétérogènes, et pour certains très tôt perçus comme moins en adéquation avec les attentes du collège, relèvent de deux catégories.

La première concerne l'accent mis sur la communication : les échanges langagiers doivent être motivés et avoir un sens pour l'élève, ce qui amène à valoriser la langue orale et son usage. Cette dimension rejaillit sur la langue écrite : on n'écrit plus seulement pour imiter, pour répondre aux demandes du maître (Bischop, 2010) mais pour s'exprimer, produire du sens. L'enseignement du français est présenté comme une discipline globale ce qui remet en perspectives les sous-disciplines déjà existantes. L'oral est considéré comme le sésame de tous les apprentissages ; il est partout mais relève aussi d'apprentissages spécifiques (T.O. mars 1977, annexe³⁸ I, II-1). De ce fait, la pratique du langage oral, à travers des situations de communication, et d'expression motivantes et compréhensibles doit permettre l'entrée de chaque élève dans le monde et la langue de l'école (T.O. mars 1977, annexe I-I-1). La perspective proposée allie libération et structuration pour permettre de donner place à la parole de chaque élève mais aussi de le conduire au maniement d'un langage plus élaboré qui est celui de la réussite scolaire et de la maîtrise de l'écrit. Pour la découverte de ce dernier les enseignements de la lecture et de l'écriture sont désormais en interaction.

La deuxième piste est issue d'une conception nouvelle des disciplines scolaires. Les programmes expriment la volonté d'intégrer des savoirs issus des recherches en linguistique mais aussi des expérimentations sur le terrain. C'est d'ailleurs cet axe qui, même s'il apparaît dans les textes à la suite de la question de la communication, fonde son introduction dans la réflexion pédagogique.

3.3 *Une réflexion sur l'usage évaluatif de la dictée*

La dimension orthographique est peu à peu pensée comme partie intégrante de la production du texte et le plan Rouchette tout en rappelant son importance précise que « l'orthographe ne saurait, dans la perspective d'un enseignement de la langue fondé sur la communication, constituer une discipline, une activité en soi. ». Le travail du législateur vise donc tout à la fois à assurer une continuité de cet enseignement tout en déplaçant les enjeux. « Avec les I.O. de 1972, il semble qu'on se soit éloigné d'une conception seulement normative de l'orthographe. Si l'objectif était de soumettre

38 Il s'agit des annexes du texte officiel et non de notre volume d'annexes.

l'enfant à une norme que l'on reconnaissait volontiers arbitraire et ardue, il est maintenant davantage centré sur l'intégration de l'enfant à une société où l'orthographe joue un rôle important. » (Guion, 1974, 46). Cette intégration est au fondement de notre réflexion et de notre recherche doctorale qui interroge le lien entre l'étude de la langue contextualisée dans une discipline scolaire et la maîtrise de la langue en situation de production écrite.

L'exercice de la dictée est l'objet d'une réflexion particulière. Sa pratique est très répandue au début des années 60 et les instructions tentent de réduire son influence. On peut lire en 1972 : « Des exercices orthographiques spécialisés sont nécessaires ; la gamme de ces exercices ne se réduit pas à la dictée, mais la dictée y a sa place » (T.O. 1972, activité, orthographe). Cette précision aurait pu être transitoire, de manière à laisser les enseignants s'approprier de nouvelles pratiques mais on rencontre un rappel du même ordre quelques années après : « Si elle n'en est pas le principal, la dictée sous toutes ses formes, a sa place dans la gamme des exercices qui concourent à l'apprentissage de l'orthographe » (T.O. juin 1977, progression, 2ème étape). Le texte rappelle qu'il s'agit d'un exercice d'évaluation et que son emploi régulier en classe doit être aménagé si les enseignants veulent en faire une activité d'enseignement ; de nombreuses modalités sont présentées comme la dictée préparée, la dictée commentée ou assistée, l'auto-dictée, la reconstitution de textes (T.O. juin 1977). L'insistance de la critique confirme que le format de la dictée de contrôle est de loin le plus répandu malgré des injonctions officielles qui dès 1923 faisaient déjà de la dictée préparée la pratique de référence.

4 Rupture et continuité

En réalité, c'est la question même de l'enseignement qui est posée car les exercices grammaticaux sont l'objet d'une réflexion du même type :

Si l'exercice grammatical n'a pour but que de vérifier l'application d'une règle qui vient d'être énoncée ou d'attacher des désignations aux mots d'une phrase, il est assuré de rester sans effet tant sur le langage de l'enfant que sur son intelligence des constructions ; et de fait , les exercices de ce type se révèlent inefficaces pour un grand nombre d'élèves. **Il n'est pas moins certain que, mieux conçus et mieux motivés, les exercices grammaticaux peuvent être stimulants et très profitables.** (T.O. 1912, activités spécifiques, grammaire)

On perçoit dans un tel extrait la tension entre la volonté du législateur de faire la critique de l'existant et celle de ne pas faire table rase d'objets d'enseignement qui sont le fondement de l'école. Il s'agit d'encourager les enseignants à mettre en place un enseignement plus concret, qui ne soit pas une simple répétition de l'exercice

d'évaluation terminal, tout en préservant les objets enseignés dont l'importance est rappelée avec force, d'autant que la préparation du plan Rouchette avait laissé craindre à certains que la dimension conventionnelle de l'écriture ne soit oubliée au profit de la libération du désir d'écrire :

Connaitre un mot, c'est aussi connaitre sa forme écrite et les variations qu'elle peut subir. **On décrie** souvent l'enseignement de l'orthographe : **ce n'est pas rendre service aux élèves**. Une mauvaise orthographe est **une gêne** dans les études, elle est aussi **un obstacle** pour nombre de jeunes gens à la recherche d'un emploi. (T.O. 1972, Activités, orthographe)

Ce tissage entre les objectifs globaux de production écrite et les savoirs spécifiques qui doivent être enseignés et réinvestis en situation, s'inscrit dans une tension entre la continuité de l'enseignement et son renouvellement ce qui lui confère une très grande complexité de sorte que Guion s'interroge sur l'évolution réelle inscrite dans les programmes : « Il est bien difficile de dire si les I.O. de 1972 sont une transition vers le progrès ou une formulation plus moderne des anciens textes. » (Guion, 1974, 48). Selon son analyse, les « objectifs didactiques » ne sont pas renouvelés ; ils sont basés sur le renvoi aux anciennes I.O. et n'apportent aucune précision sur ce que serait « savoir l'orthographe pour un enfant de CE ? Pour un enfant de CE2 ? pour un enfant de CM1 ? Etc. » (*ibid.*, 47). Cette question est celle que nous posons encore en la focalisant plus particulièrement sur le cycle 2 puisque notre recherche doctorale porte sur la genèse orthographique.

4.1 Une carence de propositions pratiques

Porteurs d'un projet nouveau pour l'école, les textes de cette période ne présentent sans doute pas aux enseignants suffisamment d'outils pratiques pour le réaliser ; de ce fait, ils n'échappent pas à la vision critique que nous pouvons avoir aujourd'hui des textes précédents.

les textes officiels présentent l'enseignement de l'orthographe comme une nécessité, soit qu'il s'agisse de soumettre l'enfant à une norme au nom d'une certaine idée de la culture, soit qu'il s'agisse de le préparer à s'intégrer à une société qui sanctionne l'échec en orthographe. [...] l'objectif sera d'apprendre à l'enfant le respect d'une norme [...] cette visée éducative conjuguée avec l'absence de définition d'objectif didactique, conduit à conclure que, d'après les I.O., l'enseignement de l'orthographe a pour but d'apprendre TOUTE l'orthographe aux enfants. [...] toute réforme de l'enseignement de l'orthographe qui ne comporte pas une définition d'objectifs didactiques est fondamentalement ambiguë sur ses intentions profondes. (*ibid.*, 47-48)

Cette analyse critique a très lentement diffusé et l'enseignement de l'orthographe a peu à peu été organisé sur une longue durée. Le passage par l'erreur a été intégré au processus d'apprentissage puisque certains enseignements sont retardés. Cette programmation des objets n'a cependant pas mis en cause sa modélisation.

4.2 *La persistance de l'enseignement des règles*

C'est en effet plus à une évolution du fonctionnement global de l'enseignement scolaire qu'à celle des objets enseignés que l'on assiste. Certes l'enseignement des règles est critiqué : « L'abus des énoncés abstraits a été et demeure le fléau de notre enseignement grammatical. » (T.O. 1972, activités, grammaire). Il n'est pas pour autant remis en cause et les textes décrivent une démarche constructiviste qui articule découverte, systématisation et réinvestissement de ces règles (T.O. juin 1977, progression, 2ème étape). La recherche d'outils pour rationaliser ce travail de structuration est forte et les travaux de Ters et de Thimonnier sont explicitement mobilisés dans la préface des textes officiels signée par R. Haby en 1977.

Ainsi les textes entérinent implicitement les fondements d'un enseignement de l'orthographe basé sur l'application des règles et ouvrant sur un apprentissage successif où le scripteur acquiert d'abord les savoirs qu'il va ensuite appliquer. Alors même que les travaux de Catach³⁹ ne sont pas massivement diffusés, la progression qui va de la phonographie à la mise en règles par la grammaire de tous les phénomènes orthographiques est déjà inscrite dans les textes : « L'étude des divers sons au cours préparatoire, celle des conjugaisons, des règles d'orthographe [...] au cours élémentaire et moyen, devront être conduites avec persévérance [...] » (T.O. 1960). On observe donc un présupposé théorique concernant l'efficacité des savoirs sur la langue : ils prépareraient à l'écriture orthographique maîtrisée. Mais les conditions qui permettent aux élèves de recourir à ces savoirs en situation d'écriture ne sont pas évoquées.

4.3 *La persistance de la successivité*

L'articulation entre écriture et orthographe reste au début des années 80 marquée par cette successivité. La dictée est remise en cause pour sa dimension décontextualisée mais continue à être pratiquée. Elle reste l'exercice d'évaluation de l'orthographe par excellence où l'on attend que les élèves appliquent les règles enseignées. La mémorisation inefficace des règles est remise en cause, les contenus sont réduits mais qu'il s'agisse d'exercices après apprentissage ou de la relecture après l'écriture, l'application de la règle reste attendue. On observe cette successivité à tous les niveaux de l'enseignement de l'orthographe.

Les programmes de 1972 mettent l'accent sur le renouvellement des pratiques ; valorisent le recours à une grammaire implicite qui débouche sur l'imprégnation non

39 Que nous avons présentés en I-II-2-4.

outillée et sur la systématisation d'exercices structuraux dont l'usage sera ensuite abandonné. Cette piste rendue possible par le choix rédactionnel⁴⁰ aurait pu déboucher sur un renouvellement de l'approche globale mais, en 1977, le retour à des programmes sous forme de listes participe d'une vision très parcellisée de l'enseignement de la langue. Chaque savoir est alors susceptible d'un enseignement où l'application succède à la règle. L'enseignement d'un système de savoirs plus ou moins cohérents du point de vue du maître risque de fonctionner comme une accumulation de savoirs inefficients pour l'élève.

4.4 L'émergence de la notion d'imprégnation

Cependant en amont de ce travail de structuration en trois étapes (découverte, systématisation et réinvestissement), un travail d'imprégnation doit, selon les textes, servir de fondement à la découverte des savoirs explicites que sont les règles ; nous soulignons une valorisation des apprentissages implicites qui nous semble extrêmement novatrice.

En lien avec une pédagogie nouvelle qui s'appuie sur l'activité des élèves et leur motivation, on convie les enseignants à les observer, les accompagner dans leurs travaux d'écriture car

la première phase consiste en la pratique, lors des productions écrites de textes (spontanées ou suscitées) d'une **orthographe intuitive**, écho d'une **imprégnation occasionnelle ou informelle** et de constatations empiriques **non nécessairement explicitées**. [...] cette situation exploitée à bon escient, est un élément de motivation et une condition de « **prématuration** » efficace pour les compétences à acquérir. Mais elle requiert une particulière exigence de la part du maître, car toutes dispositions doivent être prises pour que cet **usage intuitif** donne lieu en définitive à des résultats orthographiquement sans erreur (T.O. avril 1977, progression, 2ème étape).

Ces lignes peuvent être mises en lien avec le signalement des limites des démarches réflexives évoquées dans le plan Rouchette (p 55-56) : « ... le sens de l'orthographe grammaticale résulte autant de bonnes habitudes d'observation et de lecture de la langue, dans ses rythmes et ses articulations, que d'une **démarche réflexive qui a son utilité mais aussi ses limites**, dans la mesure où elle isole certains faits de la continuité du discours » (Rouchette III, B-3 l'orthographe et les activités de français). Le sens de la langue découle du sens de l'observation acquis par imprégnation d'une manière encore successive et les limites de la réflexivité sont clairement repérées : « C'est admettre que le problème de l'orthographe ne peut recevoir de solution entièrement réflexive » (Rouchette III, B-3 l'orthographe et les activités de français). Des solutions

40 À l'imitation du Plan Rouchette, les Instructions Officielles de 1972 sont développées et s'adressent aux enseignants.

sont avancées puisque l'on parle « d'apprentissage global par imprégnation » à travers la lecture, la reconstitution de textes, la mise au point de textes d'élèves.

La question de l'imprégnation n'est cependant pas précisément décrite ni outillée et cette dimension semble avoir été rapidement oubliée. En effet, la notion d'orthographe intuitive demanderait d'inscrire les élèves dans une culture de l'écrit. Or dans l'enseignement de la lecture, l'héritage des méthodes syllabique aussi bien que la diffusion de méthodes comme le Sablier conduisent à valoriser la culture phonographique. Dans ces conditions, l'incorporation d' « intuitions » n'est pas facilitée et les conseils donnés au maître, dans les lignes qui suivent, le convient à renvoyer les élèves à de premiers savoirs explicites - « découvertes récentes », « graphie déjà connue » « corriger ses erreurs dès qu'on les lui signale » - et non à des intuitions implicites concernant l'orthographe.

4.5 Des interrogations sur la grammaire scolaire

A l'aube des années 80, le savoir orthographier est en train de devenir un objectif essentiel intégré à la production d'écrit (T.O. avril 1977). Mais, qu'il soit nommé compétence ou capacité, il reste toujours appuyé sur un programme de savoirs. On assiste à une mutation de l'enseignement de la grammaire qui, sous l'influence de la linguistique, oriente son enseignement vers un rôle nouveau. La réflexion grammaticale et métalinguistique est appelée à jouer un rôle important dans le développement cognitif des élèves.

Parallèlement à la volonté institutionnelle de renouvellement, certaines pratiques de terrain remettent en cause plus brutalement l'enseignement de la grammaire. Au moment où paraissent les textes de cette deuxième période, les bases de la pédagogie Freinet sont déjà mises en place et diffusées. Dans sa *Grammaire en quatre pages*, l'auteur soutient l'inutilité d'un enseignement préalable et massif de la grammaire (Freinet, 1937). Le n°17 de la B.E.N.P. va jusqu'à poser la question de l'utilité de cet enseignement (Freinet, 1952). Ainsi, des propositions prenant des libertés avec l'enseignement de la grammaire existent, mais les textes que nous venons d'étudier montrent qu'elles ne touchent pas la majorité des enseignants.

*

Cette deuxième période étudiée est marquée par une volonté institutionnelle forte de renouvellement provoquée par une redéfinition des objectifs et des cursus de l'école publique. Pour effectuer ce renouvellement les concepteurs des programmes tablent sur

les apports des savoirs universitaires en linguistique et des apports des disciplines connexes comme la psychologie et la sociologie ; ils semblent cependant conscient que la réforme ne doit pas déstabiliser les enseignants en activité. Les modifications pourraient avoir été limitées dans cette fin de première période pour cette raison mais il nous semble qu'elles le sont aussi parce que les propositions du plan Rouchette sont plus programmatiques qu'opérationnelles. Ce sont ainsi les recherches initiées par cette dynamique de renouvellement qui vont peu à peu inventer et proposer des pratiques pour répondre aux attentes de renouvellement de l'enseignement de l'orthographe.

Chapitre VI Présentation générale de la 3ème période : 1975 à nos jours

La troisième période étudiée est marquée par la constitution du champ vaste de la littéracie qui concerne la didactique de l'écrit dans laquelle émerge un domaine plus restreint qui est celui de la didactique de l'orthographe. Le recours aux théories linguistiques s'impose peu à peu comme fondement de la réflexion sur l'enseignement. Nous analyserons tout d'abord les interférences entre l'enseignement de l'orthographe et celui de la lecture. Nous montrerons ensuite comment la demande de scientificité a été suivie d'effets. Une étude ciblée des publications en didactique du français nous permet de montrer qu'une seule des descriptions que nous avons présentée a été exploitée massivement ; nous tenterons d'en analyser les causes et d'en souligner les effets sur l'enseignement de l'orthographe.

1 La construction du domaine de la littéracie

1.1 *Un domaine trop vaste pour notre recherche*

À partir des années quatre-vingt, la réunification d'une « discipline français » s'effectue autour de la notion de maîtrise de la langue qui apparaît régulièrement dans les programmes et dans des textes presque officiels comme *La maîtrise de la langue à l'école* (C.N.D.P., 1992). L'introduction d'un nouveau terme permet de désigner toutes les compétences de l'écrit en réception comme en production et de rendre compte des pratiques de lecture et d'écriture, c'est la littéracie. L'émergence de ce terme est précisément décrite par Jaffré (2004, 21-41). Dans cet ensemble si vaste, deux enseignements ont des liens forts avec la maîtrise de la langue orthographique qui est à la fois initialement peu présente, diffuse et pourtant inscrite dans les pratiques de

manière implicite.

L'enseignement de la grammaire est très présent en cycle 3 où il est traversé de tensions importantes. En effet, le discrédit jeté sur l'omniprésence de la dictée est clair dans les textes mais l'institution ne souhaite pas déstabiliser totalement les enseignants. Or cet exercice, qui se prête aisément à la pratique collective occupe une part importante du temps scolaire consacré à l'écrit. De plus la valeur sociale sélective de la maîtrise orthographique reste forte de sorte que la préservation de la transmission demeure incontournable. Angoujard (1994, 25) souligne que, vu l'ampleur de la tâche, l'école a pu avoir tendance à se replier sur des objectifs modestes comme « rendre les élèves capables de respecter l'intégralité de la norme dans des exercices, et notamment la dictée, où l'orthographe pouvait être leur unique préoccupation ». Cette question sera centrale dans notre recherche doctorale qui s'intéresse à la maîtrise de l'orthographe en situation de production et non aux activités décontextualisées d'enseignement de la langue. La valorisation de la dimension réflexive de la construction des savoirs est par ailleurs forte et va structurer la didactique de la langue émergente. Cependant au cycle 2 c'est l'enseignement de la lecture qui est omniprésent. Nous allons tenter de décrire les diverses tensions et contradictions qui traversent la mise en place de l'enseignement de l'orthographe à ce niveau.

1.2 *Les liens avec l'enseignement de la lecture*

L'enseignement de la lecture est historiquement premier. Il n'était suivi de l'enseignement de l'écriture que pour les meilleurs élèves. L'enseignement de l'orthographe ne concernait de ce fait que des élèves qui savaient déjà lire (Chartier, 2007, 290). Il s'articulait, pour la renforcer, à la méthode de lecture utilisée par l'enseignant.

1.2.1 Le débat sur les méthodes

Au niveau du grand public, le débat semble opposer deux conceptions. Dans les pratiques professionnelles, Cèbe et Goigoux (2006), rappellent que la méthode syllabique de même que la méthode globale qui lui est opposée de manière polémique, ne sont pratiquement jamais utilisées et que dans la réalité des classes les enseignants ont des méthodes intégratives. Nous considérons donc à la suite de ces chercheurs que le débat, s'il peut toujours être réactualisé au niveau médiatique, n'a plus d'actualité dans le cadre du milieu professionnel.

Les méthodes syllabiques réfèrent à un fonctionnement du code écrit selon le principe alphabétique alors que la méthode idéo-visuelle l'ignore strictement et que la méthode globale ne l'enseigne pas. La méthode dite globale, est théorisée à partir de l'activité idéovisuelle du lecteur expert. Elle n'est pratiquement pas mise en œuvre à l'école et son usage est actuellement proscrit. Un paragraphe des programmes (T.O. 2002, 78), disparu en 2007, indique cependant que dans les classes où l'approche théorique globale est valorisée, ce sont les pratiques d'écritures qui permettent aux élèves de s'approprier les relations entre phonèmes et graphèmes.

Les méthodes à départs globaux, dont fait partie la méthode naturelle issue de la pédagogie Freinet, mêlent ensuite pratiques analytiques et synthétiques pour organiser l'étude du code. La plupart, particulièrement celles véhiculées par des manuels mais aussi celles construites à partir d'albums et transmises entre enseignants, proposent un travail sur le code (T.O. 2002, 72). Ces pratiques ritualisées permettent aux élèves une appropriation des correspondances grapho-phonologiques (désormais CGP) mais induisent aussi l'appropriation de manières d'agir sur et avec l'écrit qui sont notamment orientées par le choix et la récurrence des activités sur le code proposées par l'enseignant. Toutes les méthodes intégratives (Cèbe & Goigoux, 2006), organisent la construction du principe orthographique mais certaines ne permettent aux élèves de le construire qu'après plusieurs mois de travail sur les CGP.

Si l'analyse des méthodes mixtes peut aujourd'hui être revisitée à la lumière de la notion de méthode intégrative, les derniers débats médiatisés ont montré que l'opposition globale / syllabique reste toujours vivace au 21^e siècle dans le grand public. L'importance historique de la méthode syllabique a laissé une empreinte forte qui, s'articulant à des pratiques plus récentes issues de travaux de recherche, conforte une définition phonographique de notre écriture. De nombreux travaux de psychologie cognitive insistent sur l'importance de la conscience phonologique et valorisent les activités sur les correspondances phonie / graphie qui se sont durablement inscrites dans l'apprentissage de la lecture en CP (Maisonnette, 2002, 48-52, 102-104). De même, les travaux sur la genèse de l'écrit (Ferreiro, 1988, 2001) ont amené à diffuser dans les classes des pratiques mises en œuvre initialement pour la recherche et intitulées d'abord écritures inventées, approchées puis plus justement tâtonnées (David & Morin, 2008). Or, ces activités sur le code trouvent un point de rencontre avec la méthode syllabique et les pratiques qui en découlent, alors même qu'elles ne la cautionnent pas. Cette convergence entre les activités sur la conscience phonologique, celles sur la genèse de

l'écrit et celles issues de la méthode syllabique, qui sont pourtant trois approches très différentes quant à leurs fondements théoriques, s'effectue sur la question du principe alphabétique qui est une réalité de l'écriture française et dont la connaissance est inscrite dans les programmes.

1.2.2 Des capacités interactives mais différentes

Le rôle de l'orthographe pour accélérer la lecture est signalé⁴¹ de longue date : «... l'orthographe est essentiellement, au niveau psycholinguistique, un problème de réception, c'est à dire de lecture.» (Guion, 1974, 42). Pourtant il semble que l'importance de sa valeur sémiographique pour le lecteur ne soit pas admise aisément dans une institution façonnée par des pratiques anciennes.

Or jamais l'école n'a compris les fonctions linguistiques de l'orthographe, jamais l'apprentissage de la lecture n'a été autre chose qu'un exercice de déchiffrement. **La méthode naturelle et la méthode globale qui essaient de réintégrer la lecture dans une situation de communication véritable sont loin d'avoir bonne presse** chez les enseignants. Malgré les attaques de la psychologie, **la méthode synthétique se perpétue sous le nom de méthode mixte** après quelques aménagements de détails, et la condamnation de la méthode globale reste sans appel. [...] L'école consacre « des milliers d'heures d'enseignement » à faire de l'orthographe, sans chercher à lui faire remplir la fonction qui est la sienne, fondamentalement, dans le cadre de la communication écrite. (*ibid.*, 44)

L'orthographe est considéré comme un ensemble de règles de fonctionnement cependant que les CGP constituent un autre ensemble. La difficulté à articuler ces deux ensembles dans la dimension sémiographique peut faire obstacle à l'intégration de l'enseignement de l'orthographe à celui de la littératie. La diffusion de ce concept a de ce fait conduit à mettre en cause des pratiques qui ont segmenté l'apprentissage de l'écrit :

Traditionnellement, nous sommes habitués à **différencier** les activités de lecture des activités d'écriture. Or nous allons récuser cette distinction. Ce qui nous intéresse est le rapport entre un sujet connaissant (l'enfant) et un objet de connaissance (la langue écrite). Ce sujet ignore que la tradition scolaire veut garder bien différenciés les domaines appelés « lecture » et « écriture ». Il essaie de s'approprier un objet complexe, de nature sociale, dont le mode d'existence est social, et qui est au centre d'un certain nombre d'échanges sociaux. (Ferreiro, 2000, 15)

Cette remise en cause s'est diffusée au niveau de la recherche et elle est apparue dans les documents officiels dès 1992⁴² : « Le troisième [axe] se donne pour objectif d'articuler entre elles la capacité de production et de réception des textes.⁴³ ». On constate aussi des effets au niveau des pratiques de classe et, même si la mise en œuvre au niveau des classes de GS et de CP est très hétérogène, on sait qu'aujourd'hui de très nombreux élèves sont amenés à « *écrire avant de savoir écrire et lire* ». Les ouvrages

41 Nous l'avons analysé en I-2-4-2.

42 Les travaux princeps de Ferreiro sont antérieurs à cette date.

43 *La maîtrise de la langue à l'école*, 33, CNDP.

auxquels nous allons nous référer mettent la production d'écrit au cœur des apprentissages et cela dès le cycle 2. Les activités issues des recherches sur la conscience phonologique ou les écritures inventées ont pu se focaliser dans les premiers temps sur la construction du principe alphabétique qui est un objectif pour la fin de l'école maternelle et dont l'efficacité en grande section a été soulignée (Brigaudiot, 2004). Nous reviendrons ultérieurement sur leur développement comme pratiques scolaires.

Cependant, souligner les interactions entre ces deux apprentissages menés en parallèle et simultanément ne signifie pas qu'apprendre à lire suffirait à apprendre à écrire ou le contraire : l'un ne se substitue pas à l'autre car « si la lecture et l'écriture reposent sur des capacités communes, il est évident qu'elles requièrent également des capacités différentes. Alors que la lecture peut jusqu'à un certain point s'apparenter à un processus de reconnaissance, écrire exige des capacités de rappel des formes écrites beaucoup plus précises » (Goigoux & al., 2002, 117). Le travail en lecture n'apprend pas à orthographier sauf à dire que la rencontre des mots en lecture permet de les mémoriser ; c'est là le discours de l'orthographe naturelle (Chervel, 2008, 11). Ainsi, les effets des interactions ne sont pas symétriques en ce qui concerne la découverte du système de l'écrit et il est plus juste de préciser que c'est « grâce à la rencontre répétée des mots en lecture que s'élaborent en mémoire les représentations orthographiques lexicales. [...] À son tour, la pratique régulière de l'écriture vient structurer, détailler et consolider ces représentations orthographiques. » (*ibid.*, 117-118). Les limites de la synthèse grapho-phonologique en français découlent de l'opacité de l'orthographe qui empêche dans de très nombreux cas de prédire la forme écrite du mot à partir de son image sonore.

1.2.3 Repérer des contradictions

Les débats médiatisés sur la question des méthodes de lecture, parce qu'ils font très peu intervenir des didacticiens de la lecture et qu'ils s'adressent à des publics non-spécialisés, s'appuient sur des savoirs « quotidiens » et établissent des équivalences entre lettres et sons qui peuvent sembler évidentes pour ce public. Ce faisant, les discussions occultent la plupart du temps la description précise du fonctionnement des méthodes de lecture évoquées ; en particulier les oppositions entre entrée par l'écrit et entrée par l'oral d'une part et dimension analytique ou synthétique d'autre part n'apparaissent guère. La méthode syllabique, par exemple, dont les partisans aiment à résumer l'évidence dans la formule B A BA, valorise l'activité synthétique et entretient

un flou sur ses références, orale ou écrite. En effet les lettres B + A font bien BA, c'est à dire [ba] au niveau de l'image sonore mais cette vérité est très insuffisante pour écrire en français dans plus de 80% des cas⁴⁴.

L'existence de contradictions entre un enseignement phonographique massif et la genèse orthographique est rarement abordé spécifiquement. De ce fait, de nombreux enseignants de cycle 2 construisent leur enseignement sur un socle de représentations phonocentrées alors qu'on ne considère plus aujourd'hui que l'écrit est une représentation seconde de la langue : « Les orthographes ont été créées pour donner à voir du sens, en l'occurrence du sens linguistique, par l'intermédiaire des correspondances phonographiques certes, mais avec un objectif nettement plus sémiologique. » (Jaffré, 2006, 26) Pourtant, l'enseignement de la lecture traite la plupart du temps celle du français comme une scorie de l'histoire que l'école se doit de prendre en charge mais qui n'est qu'un ajout de surface à un code phonographique premier qui doit rester l'objectif du travail scolaire du cycle 2.

2 Les fondements linguistiques de la didactique de l'orthographe

La didactique de l'orthographe se développe dans les années 80, et particulièrement dans des groupes de recherche dont la mise en place institutionnelle est liée aux attentes inscrites dans le plan Rouchette. Leurs travaux s'appuient sur les recherches en linguistique. Nous avons en première partie présenté les différents modèles théoriques disponibles et nous étudions comment ils ont été exploités depuis la création de cette discipline. Nous avons, en raison de notre expérience de formateur, fait l'hypothèse que seule la description HESO était exploitée didactiquement. Avant de proposer une analyse du phénomène de sélection de cette description, nous fondons notre étude sur une approche quantitative des références bibliographiques.

2.1 *Étude de l'usage des théories linguistiques*

Nous évaluons la diffusion des modèles théoriques à partir de deux relevés. Le premier, avec Google Scholar⁴⁵, nous permet de connaître l'usage scientifique de chacun des ouvrages sans aucun critère de sélection. Un second relevé portant sur les bibliographies d'un ensemble de 22 ouvrages et 33 articles réunis pour notre recherche⁴⁶ nous permet

44 Comme on le verra dans la suite de ce cinquième chapitre

45 Effectué le 15 mai 2014.

46 Nous l'avons arrêté au 1^{er} novembre 2014.

de préciser l'usage de ces descriptions pour la didactique. Pour proposer des hypothèses explicatives aux traitements différenciés dont ces théories ont fait l'objet, nous nous appuyons sur l'étude du contexte de production et de réception des années 70 à nos jours au regard des évolutions de la linguistique, des attentes institutionnelles et des pratiques dominantes d'enseignement de la lecture en cycle 2 et de l'étude de la langue.

Nous préciserons tout d'abord comment nous avons focalisé notre étude sur deux descriptions pour pouvoir mener une confrontation plus fine de leurs contenus et usages. Nous nous efforcerons alors de faire émerger des explications à la sélection d'une unique théorie de l'orthographe dans le champ didactique.

2.1.1 Une étude bibliographique globale

Notre écriture orthographique est définie aujourd'hui comme résultant d'une tension entre phonographie et sémiographie (Jaffré & Pellat 2008). Alors que les trois premières descriptions soulignent le manque d'adéquation initial entre le système phonologique du français et l'alphabet latin utilisé pour le transcrire, la plus récente ne traite pas de la relation entre phonèmes et graphèmes. Par son exhaustivité le relevé effectué avec Google Scholar nous a permis d'exclure des ouvrages cités moins de vingt fois⁴⁷. Pour Catach, nous faisons références aux deux ouvrages qui nous ont permis la présentation théorique.

Relevé sur Google Scholar	occurrences sur les 10 premières pages au 15-05-14
Thimonnier, 1967	41
Blanche-Benveniste & Chervel, 1969	112
Catach 1978, 1980	432
Anis, 1988	79

Ce premier traitement quantitatif confirme notre hypothèse de recherche : la description de Catach totalise à elle seule un nombre d'occurrences presque double de celles des trois autres réunies.

L'ouvrage le plus ancien (Thimonnier, 1967) utilise la notion de système pour fonder « une pédagogie rationnelle de l'orthographe ». Nous avons noté en présentant le contenu de l'ouvrage les réserves concernant l'expérimentation (Guion, 1974) et le caractère peu opérationnel des propositions (Ters, 1969). Sur le plan scientifique,

47 Simon (1954), Guion (1974), Charmeux (1979), Lucci & Naze (1979). Nous avons de plus exclu l'ouvrage de Burney (1955) qui n'apparaissait pas dans des ouvrages didactiques et qui précède celui de Catach dans la collection « Que sais-je ? ».

l'accueil critique de l'ouvrage a été très réservé ; dès sa parution, J.M. Klingenberg⁴⁸, remet clairement en cause le projet affiché par le titre de présenter le « système graphique du français » et précise, après une analyse critique du travail historique et linguistique, que la mise en évidence des séries analogiques présentées dans l'ouvrage n'est pas réellement une nouveauté. Il souligne que l'« on s'aperçoit bientôt que les critères établissant ces sous-familles sont d'ordre très divers ». La « logique interne » du système proposé est alors mise en doute : « Ainsi, pour obéir à l'exigence de systématisation, l'auteur se voit forcé d'introduire l'hétérogénéité des critères. S'est-il rendu compte que, ce faisant, il prouvait lui-même, assez paradoxalement, le manque total de cohérence de l'objet étudié ? » (249) Cette mise en cause de l'hétérogénéité des critères de systématisation, amène Klingenberg à indiquer que l'auteur reste « impuissant à construire un modèle ordonnant et structurant ces composantes et séries ». C'est pourquoi il est « amené à dénoncer l'existence sous la rigueur apparente de la thèse, d'une incohérence certaine. » (251). La critique globale est alors très vive : « Dogmatique, la pensée de M. Thimonnier reste également manichéenne. [...] Nous n'aurions pas le mauvais goût d'insister sur ces caractéristiques si nous n'étions pas mû par la nette conviction que de pareilles méthodes d'exposition déparent un ouvrage se voulant scientifique. » (251-252) Ces remarques nous semblent expliquer le faible usage de cet ouvrage qui est plutôt cité dans des ouvrages à visées historique ou sociologique dont les bibliographies sont très exhaustives⁴⁹.

La théorie autonomiste présentée par Anis (1988) a, elle aussi, été mal accueillie : « La graphématique continue à occuper une place centrale dans les préoccupations de Jacques Anis jusqu'en 1990. [...] Il faut en ce point rappeler la nouveauté, à l'époque, de ce type de recherche. Et l'**opposition virulente qu'elle détermine chez la plupart des spécialistes de l'écriture et de l'orthographe.** » (Arrivé, 2009). Au delà des polémiques et des controverses théoriques, sa moindre diffusion peut être reliée à deux causes majeures. D'une part, son pouvoir explicatif reste limité (Millet, 1996, 25) : l'auteur a ensuite focalisé sa recherche sur les mutations⁵⁰ du lire-écrire déterminées par la généralisation des techniques dérivées de l'informatique (Anis, 1998). D'autre part, sa théorie heurte frontalement toutes les représentations des enseignants et formateurs d'enseignants puisqu'elle invalide le travail sur les correspondances entre graphèmes et phonèmes devenu central et structurant dans l'enseignement de la lecture. L'ouvrage est

48 *Le français moderne* n°3, 1971, 236-256.

49 Comme par exemple Traimond, 2001.

50 Il est couramment cité dans ce domaine.

actuellement difficile à trouver et très peu cité dans les bibliographies d'ouvrages didactiques.

Nous avons, en conséquence, resserré notre analyse sur les deux théories les plus citées, reconnues scientifiquement et susceptibles de s'articuler avec l'enseignement de la lecture.

2.1.2 Une étude des usages dans notre corpus de recherche

Le second corpus étudié est constitué de 22 ouvrages publiés de 1970 à 2014 et de 33 articles publiés essentiellement depuis 1990 réunis dans le cadre de notre recherche doctorale. Cet ensemble de 55 références⁵¹, même s'il relève de la subjectivité du chercheur, contient la très grande majorité des ouvrages et articles en didactique de l'orthographe utilisés en formation initiale ou continue d'enseignants du premier degré. Il est représentatif d'une culture commune et nous permet d'interroger à la fois le processus et le résultat actuel. Nous avons intégré le relevé des citations de l'ouvrage d'A. Angoujard (1994) qui nous paraît éclairant quant au phénomène de diffusion tout en ne modifiant par les résultats numériques.

	Google Scholar	Corpus (55)
Thimonnier, 1967	41	
Blanche-Benveniste & Chervel, 1969	112	12
Catach, 1978, 1980	432	52
Anis, 1988	79	

Le rapport numérique confirme les tendances du premier relevé, avec des références au plurisystème modélisé par Catach omniprésentes (52 / 55) et dont le nombre est très supérieur à celles concernant l'ouvrage de Blanche-Benveniste et Chervel (52 / 12)⁵². Ce dernier n'est cité seul que trois fois : chez Guion en 1974 donc avant la parution des ouvrages de Catach, chez Chervel lui-même (2008) et dans un article non didactique de Lucci (1996).

La moitié des textes qui exploitent conjointement les deux descriptions sont consacrés à l'analyse institutionnelle ou linguistique (Anis, 1988 ; Millet, 1996 ; Traimond 2001 ; Jacquet-Pfau, 2002). Les trois autres (David, 2006 ; Gomila, 2001 ; Sautot, 2006) pourraient manifester en didactique un intérêt assez analogue au nôtre quant à la dimension pluri-morphe de la sémiographie française. Ce renouveau peut être mis en

51 Annexe II-b-1

52 Les textes citant cet ouvrage sont regroupés dans l'annexe II-b-2.

lien avec les publications de linguistes comme Jaffré qui, tout en continuant à se référer⁵³ à la théorie pluri-systémique, accordent une grande importance au principe sémiographique. Cependant, alors que la linguistique de l'écrit a profondément évolué, la didactique de l'orthographe semble être strictement liée à la description de Catach.

Ce constat rejoint des observations que nous pouvons faire à partir de Brigaudiot (2004), des annales⁵⁴ de préparations aux concours de recrutement des enseignants et de lexiques rencontrés dans divers ouvrages de vulgarisation. Le plurisystème y est la seule théorie de l'orthographe présentée. Le lexique utilisé par l'équipe HESO y apparaît très couramment mais non référencé c'est à dire naturalisé⁵⁵. Il nous semble nécessaire d'historiciser ce phénomène de naturalisation.

2.2 Les logiques d'une sélection

Nous renvoyons pour les descriptions théoriques à notre II. Dans l'analyse nous nous intéressons plus particulièrement aux articulations et hiérarchies qu'elles effectuent entre matériau sonore et matériau graphique. Les théories phonocentristes, restreignant le plus souvent le sens du mot «écriture» à la définition d'un système de signes permettant de transcrire la langue, considèrent que la chaîne graphique est une représentation de la chaîne orale phonique, et que, logiquement donc, dans une écriture alphabétique, les graphèmes ont charge de transcrire les phonèmes. (Millet, 1996, 27-28). Ce sont donc les divergences dans la théorie du graphème que nous observerons. La date de publication de ces descriptions les inscrit dans les problématiques et les attentes d'une pédagogie de l'orthographe construite sur des bases scientifiques (Rouchette, 1971 ; T.O., 1972). Nous nous proposons de comprendre pourquoi seule une description a été retenue. Les tensions entre les différents objectifs des auteurs⁵⁶ ont pu alimenter des phénomènes de sélection strictement linguistiques et permettre à l'une d'elle d'occuper massivement ce champ jusqu'à devenir la référence obligée des travaux en didactique de l'orthographe.

2.2.1 Un contexte scientifique structuraliste

Dans son compte-rendu⁵⁷ sur l'ouvrage de Blanche-Benveniste et Chervel, A. Meunier

53 Le titre de Jaffré (1997) interroge explicitement les limites de la notion de système.

54 Annales de Nathan, Hatier, dans lesquelles elle sert de base pour l'analyse des erreurs dans les épreuves de concours

55 C'est le propre d'une culture commune que de ne pas citer ses sources, tant elle semble évidente du fait que ses origines sont enfouies.

56 L'engagement des auteurs dans des visées d'enseignement ou de réforme ont pu jouer sur l'élaboration et la diffusion de la théorie.

57 *Le français moderne* n°3, 1971.

indique : « Il s'agit pour nos auteurs de prendre acte de la crise, d'en saisir les causes profondes, par une étude génétique et fonctionnelle de l'écriture du français. » Il souligne que « l'analyse scientifique » relance « le débat théorique selon les données du structuralisme » et que

l'étude génétique dissocie utilement deux principes qui se relaient et se contaminent dans l'histoire de notre écriture [...] : le principe phonographique qui conduit à une écriture phonologique (du signifiant), vite compromise en raison des déficiences du système graphique (hérité du latin) plus pauvre et plus figé que le système phonologique ; le principe idéo-graphique (écriture du signifié) qui va charger le mot graphié de signes [...] à valeur essentiellement discriminante, secondairement étymologique (1971, 258-259).

On ne peut donc considérer que que l'ouvrage présente une insuffisance scientifique qui expliquerait qu'il soit peu utilisé. Pourtant ce sont les travaux de Catach qui sont devenus des références presque incontournables, auxquels leur diffusion massive a assuré une étonnante stabilité. On trouvera dans notre chapitre VII nombre de citations qui manifestent l'intérêt⁵⁸ qu'ils ont suscité. L'inscription dans une perspective structuraliste participe beaucoup de la clarté de la modélisation HESO qui trouve de fortes résonances dans les modes de pensées dominants au cours des années quatre-vingt. Le caractère de scientificité de la description rentre en accord avec la perception positiviste du caractère scientifique de notre orthographe (Traimond, 2001, 149-150 et 247). Cette perspective

a d'abord servi de référence majeure à l'apprentissage de la langue et de l'écrit. D'inspiration **structuraliste**, elle a contribué à **remettre en selle la notion d'unité minimale**, quand en Amérique du Nord, puis en Europe, les défenseurs de la lecture globale et du traitement direct des mots étaient plutôt sûrs de leur fait. Or en phonologie comme en syntaxe, la linguistique occidentale, parce qu'elle mettait l'accent sur les éléments, a **réhabilité du même coup le code** (Jaffré, 2003b, 38-39).

Et cette réflexion revitalisée sur le code nécessitait de proposer des fondements qui fassent enfin apparaître son étude comme une science respectable en proposant de l'orthographe « une analyse structurale » (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 113-14). L'analyse et la distribution des graphèmes constituent ce point de convergence :

La distinction entre le graphème et la lettre se fonde sur **des considérations identiques** à celles qu'utilisent les phonologues pour opposer le phonème au son. Le graphème se définit comme une **entité abstraite** par sa place dans l'alphabet et sa **correspondance avec une unité du système phonologique**. Face au graphème, on appelle lettre la réalisation particulière qui en est faite ; on parlera par exemple de "lettre italique", "lettre majuscule", "lettre bien formée, mal formée. (*ibid.*, 119).

Ce cadre structural peut s'accorder à des théories qui envisagent la cognition comme addition d'unités et n'établissent pas d'écart qualitatif entre leur somme et la constitution du système.

2.2.2 L'influence des théories de la cognition

⁵⁸ On pourrait parler d'enthousiasme ou d'engouement.

En effet, avec le développement de l'informatique, les travaux computationnalistes établissent des parallèles entre hommes et machines pour décrire les processus cognitifs. Bien que très discuté, ce modèle persiste encore aujourd'hui :

L'homme et la machine partagent au moins cela : ils doivent comprendre pour traiter des corpus de plus en plus étendus et toujours différents. La compréhension permet à la connaissance de se développer plus vite et plus solidement, c'est à dire avec de moins en moins d'erreurs. Libérant leur mémoire de l'accumulation d'unités mémorisées sous une forme que l'on pourrait qualifier de « globales », **l'homme comme la machine**, doit apprendre, par des règles, à reconstituer les régularités du système qu'il doit traiter, ne mémorisant sans véritable compréhension que les exceptions. Il s'agit de **trouver le plus grand nombre de régularités possible pour rendre compte du système, d'en faciliter la compréhension** et d'en permettre l'adaptation dans de nouveaux contextes (Jacquet-Pfau, 2008, 31).

L'analogie sur la compréhension entre homme et machine amène à considérer celle-ci comme un ensemble de règles certes systémique mais qui relèvent d'algorithmes. Dans cette approche computationnelle, la connaissance et la compréhension sont des jeux de symboles. La part humaine qui échappe à la programmation et relève du développement proprement psychologique et social est occultée. Or l'exploitation didactique du plurisystème focalisée sur la compréhension du système, elle peut s'accorder à ce type de description.

2.2.3 La visée d'enseignabilité chez les auteurs

Une première vague de travaux scientifiques avait importé dans l'enseignement de l'orthographe les échelles de fréquence comme celle de Binet ou Dubois Buyse (Guion, 1974, 95, 101, 113). Ces premiers travaux statistiques ont été accueillis comme premier élément de réponse à une attente très forte de rénovation : « Il est clair que l'école n'apprend pas l'orthographe aux enfants . [...] La première fonction de la recherche va donc être de mener à bien une série de travaux susceptibles d'apporter des éléments de solutions aux problèmes de cet enseignement » (Guion, 1974, 105).

De nombreux chercheurs préoccupés d'enseignement (Thimonnier, Catach) font des propositions d'enseignement en accord avec le projet de réforme dans laquelle ils sont engagés institutionnellement. Les finalités visées par les auteurs ont certainement influé sur la diffusion éditoriale du modèle théorique. On peut supposer que les positions radicales prises en conclusion par Blanche-Benveniste et Chervel ont fait obstacle à la diffusion de leur ouvrage⁵⁹ dans le champ didactique⁶⁰.

Dès 1978, les travaux HESO sur les graphèmes sont orientés vers l'enseignabilité. Cette

⁵⁹ Ils ne lui ont pas donné de suite.

⁶⁰ Ils considèrent que l'orthographe française est devenue trop complexe pour être enseignée et doit être réformée pour revenir à un système phonologique.

orientation conduit l'équipe à proposer les notions d'archigraphème. Les chiffres présentés font apparaître pour neuf phonèmes une graphie nettement majoritaire et qui dépasse 90% pour sept d'entre-eux ; la présentation ayant neutralisé les oppositions d'aperture sur [A], [E], [EU] et [O] ce sont donc treize de nos phonèmes vocaliques sur quinze généralement admis⁶¹ qui se trouvent concernés. Cette analyse menée de même sur les consonnes débouche sur la présentation brève de graphèmes de base. Ce travail est poursuivi et développé dans l'ouvrage de 1980 (pour nous Catach, 1995). Le tableau des archigraphèmes, qui devient clé du système est présenté page 9 et longuement développé dans les pages 78 à 96, 110 à 119, 123 à 134, 139 à 188. Le terme apparaît dans la plupart des entrées du sommaire sur la partie phonographique. Il est la clé de voûte de l'ouvrage pour enseigner la phonographie rencontrant en cela le « sens commun » à travers la notion de fréquence. L'article fondateur de N. Catach (1973) est suivi d'un ouvrage qui assure la vulgarisation de la théorie du plurisystème dans la collection « Que sais-je ? » (Catach, 1978). Deux ans après, deux ouvrages (1980a et 1980b) transforment la théorie descriptive en outil d'enseignement pour des publics d'adultes enseignants, d'étudiants et d'élèves du secondaire. Pour le premier, N. Catach est associée à un linguiste et à un enseignant de collège, pour l'autre à deux enseignants de collèges dont les noms sont assez souvent oubliés dans les référencements bibliographiques., la théorie du plurisystème est présentée puis, sans questionnement sur la transposition didactique, sert de levier pour initier des propositions résolument constructivistes à partir de relevés de fréquence. En 1994, paraît un ouvrage fondateur pour l'enseignement primaire, qui contient un article de N. Catach et une présentation du plurisystème, *Savoir orthographier* (Angoujard, 1994). L'auteur rappelle les attentes de scientificité inscrites dans le plan Rouchette, dénonce l'immobilisme des pratiques et insiste sur la « lisibilité » de la théorie proposée et sur la clarté de sa systématisation. L'usage de ces propositions est peu à peu étendu vers le cycle 2.

Enfin, le travail de diffusion et de vulgarisation de ces recherches a été articulé très tôt et de manière volontariste avec les problématiques d'enseignement. En effet, dans la première édition de l'orthographe française (1980, 1986), on lisait à propos de l'ouvrage de V. G. Gak qu'il marquait un « renouvellement total des perspectives d'enseignement et de recherche sur l'orthographe ». En 1995, « l'excellent ouvrage » de Gak n'est plus cité que pour permettre « une vue plus théorique du système » et ce sont des ouvrages impliquant les recherches HESO qui ont repris le flambeau de l'enseignabilité, qu'il

61 Nous excluons dans ce chiffrage la question du [E] toujours marqué par E comme l'indique son nom de E muet.

s'agisse de la deuxième œuvre citée (Catach, 1980 à 2005) qui se présente comme un « traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés » ou ensuite de *Savoir orthographier* (Angoujard, 1994) qui est resté la référence dominante dans les bibliographies concernant la didactique de l'orthographe jusque dans les premières années du 21^e siècle. Ainsi, cette description qui constitue une avancée importante dans l'appréhension des phénomènes orthographiques du français se trouve réemployée à l'identique depuis 35 ans.

2.2.4 La saturation éditoriale du champ de l'orthographe

Deux ouvrages en particulier, régulièrement réédités, se positionnent comme un ferment de nouveauté et cela pendant de nombreuses années. La stabilité de leur diffusion nous semble mériter attention et nous proposons quelques hypothèses d'explication concernant le rôle central qu'ils ont occupé et continuent d'occuper. Ainsi, la dixième édition de *L'orthographe* - dans la collection *Que sais-je ?* - en 2011, est-elle une reprise assez peu modifiée de la première édition de 1978. Caractéristique de la collection, cette continuité n'en reste pas moins éloquente puisque la dernière réédition que nous citons a eu lieu 14 ans après la mort de son auteure et reste la version de référence pour la collection alors qu'elle avait remplacé celle de Pierre Burney, qui datait de 1955, après « seulement » 23 ans et 5 éditions. On remarque de plus que les 4^{ème} et 5^{ème} éditions de Burney ont été remises à jour⁶² alors que la 10^{ème} édition signée de N. Catach est restée étonnamment stable du point de vue du texte. La seule modification importante, qui donne une impression de renouvellement, concerne la taille des typographies utilisées⁶³ alors que les savoirs scientifiques stabilisés semblent figés depuis bientôt quarante ans.

Le parcours du second ouvrage, *L'orthographe française*, publiée chez Nathan en 1980, est tout aussi éloquent. Il a fait l'objet de seulement trois ré-éditions⁶⁴, la dernière datant de 2005, mais le nombre d'impressions est beaucoup plus important. Analysant le travail de réécriture effectué lors de ces éditions, nous nous arrêtons sur la rédaction de la page 19⁶⁵ pour comparer la première édition (1980 et 1986) à la troisième, effectuée en 1995 et dont la validité se poursuit jusqu'à celle de 2005 toujours vendue en 2015. Cette page propose une bibliographie de travail complémentaire dans laquelle plusieurs revues ou ouvrages parus entre 1972 et 1978, et faisant partie des lectures conseillées,

62 Elles concernent les p 60-87 consacrées à la pédagogie de l'orthographe.

63 On en voit des exemples dans les p 53-60.

64 On trouve trois éditions chez Nathan université (1980, 1991, 1995) ; en 2003 c'est toujours la troisième édition et chez Armand Colin, celle de 2005 est toujours qualifiée de troisième édition.

65 Annexes II-c-1 et II-c-2.

sont eux-mêmes signés par N. Catach. Pour les deux titres venant d'autres horizons (Thimonnier 1967 ; Blanche-Benveniste & Chervel, 1969) , on lit en 1986 que « deux ouvrages ont paru récemment, qu'il est utile de lire et de consulter afin de connaître deux points de vue à la fois opposés et très proches, sur l'ensemble du problème ». Deux revues de 1972 et 1973 coordonnées par N. Catach sont indiquées comme faisant « le point sur les connaissances actuelles ». Une comparaison des pages introductives de la première et de la troisième édition de 1980a nous permet d'illustrer notre propos : en 1980, les ouvrages de Thimonnier (1967) et de Blanche-Benveniste et Chervel (1969) sont présentés comme complémentaires aux ouvrages de l'auteure (Catach, 1973, 1978). Dans la troisième édition, ils sont présentés comme « déjà anciens » (1995, 19) alors que les ouvrages contemporains de Gak (1952) ou de l'auteure sont signalés sans commentaire sur leur ancienneté et maintenus ainsi dans la « modernité ». Au cours des rééditions, le nombre de revues consacrées à l'orthographe augmente logiquement mais les deux numéros de 1972 et 1973 précédemment évoqués sont conservés et sont de ce fait toujours considérés comme d'actualité. Cependant dans l'édition de 1995, on trouve un même conseil concernant la lecture du *Que sais-je ?*⁶⁶ sur l'orthographe mais la rédaction a sensiblement évolué et on lit qu' « il est encore utile de lire deux ouvrages déjà anciens⁶⁷, afin de connaître deux points de vue à la fois opposés et très proches sur le problème ». Si le sens⁶⁸ du « encore » reste impossible à définir, le jugement sur l'actualité de ces deux ouvrages, qui précèdent de cinq ou six ans les revues proposées, ne laisse pas d'étonner. En effet, si la présentation critique du premier peut justifier l'oubli dans lequel il est tombé, il n'en est rien pour le second qui selon notre propre lecture reste d'actualité : il nous permettra d'étayer certains fondements de notre recherche.

Nous remarquons pour terminer que dans la bibliographie terminale de l'édition de 1995, le nom de Catach apparaît 9 fois pour 18 ouvrages consacrés à la description de l'orthographe (9 sur 14 si l'on exclut les sources historiques antérieures à 1960). Pour les revues, son omniprésence est encore plus marquante : les 6 numéros de revue dont la direction est indiquée, le sont sous son nom. L'extension progressive de l'usage de la théorie du plurisystème nous semble ainsi avoir été facilitée par les auto-références. L'observation des ouvrages rédigés par Catach permet de constater un très fort phénomène d'auto-citation, constitutif du travail scientifique, mais qui lors d'un

66 Il ne s'agit plus de la 2ème mais de la 6ème édition.

67 Il s'agit toujours de Thimonnier (1967) et Blanche-Benveniste & Chervel (1969)

68 Faut-il ainsi comprendre qu'il est toujours utile ou bien qu'il le reste encore un peu ... ou faut-il convoquer la polysémie du terme...

déplacement du champ de la théorie de l'objet à celui de la didactique de l'objet n'est pas neutre.

Le phénomène peut aisément passer inaperçu d'enseignants qui n'ont pas pour habitude de se reporter aux théories de référence. Il est remarquable que dans les bibliographies des années 2000, on continue à trouver essentiellement des références à ces deux ouvrages de Catach. L'enseignabilité affirmée du plurisystème n'a cependant pu trouver d'échos que dans la mesure où cette théorie pouvait s'accorder avec les pratiques en vigueur dans l'enseignement de la lecture, pilier de l'école élémentaire.

2.2.5 La convergence avec une forme dominante de l'enseignement de la lecture

Les deux théories proposent des définitions différentes du phonogramme ce qui a produit des débats dans le champ linguistique :

Néanmoins les divergences dans la segmentation persistent entre **une segmentation de type large et une segmentation de type maximal**. L'espace phonogrammique se cerne donc, au bout du compte, différemment selon que la théorie accepte un empilement des valeurs de graphèmes, ou, au contraire, qu'elle tente un regroupement de ces valeurs. Les descriptions « pluri-systémiques » de N. Catach et de l'équipe CNRS-Heso relèvent plutôt de la première option, tandis que celles « distributionnelles » de C. Blanche-Benveniste et A. Chervel relèvent plutôt de la seconde. (Millet, 1996, 28)

La théorie HESO accepte une définition phonogrammique très large qui aboutit à une valorisation fréquentielle de cette dimension et concordent avec les pratiques et les représentations en vigueur dans ce domaine. En effet,

pendant les années 1970, si le concept de mixité⁶⁹ était déjà formulé (Catach, 1973), il n'avait pas encore l'influence qu'il a prise par la suite. En France, le débat sur l'écriture opposait deux camps apparemment irréductibles : celui des phonocentristes, qui accordaient une place majeure aux correspondances phonographiques (Catach, 1980), et celui des autonomistes qui considéraient plutôt l'écriture comme un système sémiologique indépendant de l'oral (Anis, 1983). Pour des raisons qui tiennent sans doute à l'influence de la culture alphabétique, c'est la première tendance qui fut la plus influente. Il faut dire qu'elle avait l'avantage de se référer au phonème, unité fondatrice de l'analyse linguistique (Jaffré, 2003b, 39).

La centration phonographique s'accorde aux méthodes syllabiques traditionnelles et à leur approche synthétique de type B-A BA. Elle va surtout se trouver confortée par la diffusion d'une nouvelle méthode de lecture, la méthode du *Sablier*. Editée au Canada en 1974, diffusée en France dans les années 80 aussi bien à travers des stages que dans le cadre de manuels comme *Daniel et Valérie*, cette méthode, fait entrer dans les classes les « costumes » du son et surtout les « garde-robes », « armoires » ou « placards » pour ranger ces costumes. Certes, elle modifie les pratiques puisqu'elle construit les CGP non

69 La mixité dont parle l'auteur concerne les deux dimensions phonographique et sémiographique de notre écriture qu'il reprend dans la suite de son paragraphe.

plus à partir de l'écrit mais à partir de ce que l'élève connaît c'est à dire la langue orale mais ce faisant, elle renforce le paradigme phonocentriste. Car l'apprentissage des correspondances demeure central. Il est ensuite renforcé par les recherches sur la conscience phonologique et de ce fait est envisagé comme le prolongement de la découverte du principe alphabétique. Enfin, cette méthode s'accorde avec la définition de la catégorie des phonogrammes proposée par Catach et la vulgarisation du plurisystème fonctionne comme rationalisation des pratiques sur les CGP.

Bien au contraire, l'analyse distributionnelle du code phono-graphique proposée par C. Blanche-Benveniste et A. Chervel⁷⁰ heurte ces pratiques du fait qu'elle remet en cause un certain nombre de « costumes ». Partant du matériau graphique, elle envisage une quantité plus importante de graphèmes qui s'articulent aux phonogrammes mais n'en font pas partie. Ainsi, par exemple dans des trigramme comme EAU ou AIN seuls le AU et le IN sont respectivement considérés comme phonogrammes cependant que les premières lettres de chaque trigramme sont considérées comme des valeurs muettes. La dimension sémiographique de la langue s'en trouve augmentée mais l'analyse heurte les conceptions véhiculées par l'enseignement de la lecture puisqu'elle n'envisage que deux graphies pour le son [o] : O et AU ; le E de « beau » étant traité comme valeur 0 qui reprend sa valeur de base dans « belle ». En introduisant ces unités phonographiques à valeur 0, la théorie distributionnelle accepte très peu de tri-grammes contrairement à celle du plurisystème. Bien qu'à partir d'alternances du type « main » / « manuel », les auteurs mettent en évidence l'existence de moules graphiques très prégnants du point de vue visuographique, leur théorie ne s'accorde pas avec l'enseignement traditionnel des CGP qui voit dans AIN ou EIN des graphies du [ẽ] distinctes de IN et EN.

Dans le cadre de l'enseignement de la grammaire devenue aujourd'hui étude de la langue nous observons le même phénomène de convergence. Les propositions didactiques fondées sur le plurisystème ne remettent nullement en cause la structure globale de l'enseignement en vigueur qui commence par un enseignement de la règle et se poursuit par l'entraînement à son application. Seul le versant de l'enseignement des règles évolue. Dans une perspective constructiviste, elles ne sont plus énoncées mais découvertes et formalisées par les élèves. La théorisation de l'erreur permet peu à peu aux enseignants de ne plus stigmatiser la faute et de remodeler l'exercice de la dictée mais le recours à la règle reste l'outil premier qui permet de la rectifier a posteriori. L'exploitation de l'erreur, significative des représentations de l'élève, est alors

70 Millet, 1996, 28 déjà cité.

« confondue » avec l'enseignement de l'automatisation des régularités orthographiques.

2.2.6 Un nouveau monument orthographique ?

La volonté de réforme de l'enseignement de l'orthographe se voulait fondée sur des approches scientifiques qui devaient la valider et permettre une amélioration rationalisée (Rouchette, 1971). L'état manifeste sa volonté de ne pas laisser la charge de décider de l'orthographe uniquement à l'Académie Française, par un courrier dans lequel le ministre indique qu'il a confié à René Thimonnier une mission d'étude et d'expérimentation qui doit aboutir à une réforme de l'orthographe. Celle-ci doit porter sur les anomalies et présuppose donc que l'ensemble est un tout cohérent. En visant un « enseignement raisonné », elle mêle les deux dimensions linguistique et pédagogique de l'orthographe. La résolution des problèmes d'enseignement semble ainsi devoir découler d'une simplification du système. L'échec du projet de réforme manifeste l'absence d'institution de régulation de l'orthographe et l'impossibilité pour le M.E.N. d'intervenir sur le plan linguistique. (Guion, *ibid.*, 26-29). Les travaux de l'équipe HESO, tout en répondant à la demande de description scientifique, serviront aussi de base à la réforme de l'objet scolaire qui sera promulguée au J.O. du 6 décembre 1990 et qui fera l'objet d'un rappel du *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* hors série n° 3 du 19 juin 2008.

Le plan Rouchette ne concerne pas la réforme de l'objet mais propose d'articuler résultats scientifiques et renouvellement des pratiques. Visant à répondre aux défis de la démocratisation de l'enseignement, il a induit des phénomènes de transposition assez brutaux dont *L'orthographe française* (Catach, 1980) est un bon exemple. En fondant, l'enseignabilité globale du système sur un fonctionnement phonographique issu des origines alphabétiques et inscrit dans un schéma géométrique rigoureux, ces travaux ont durablement éliminé par présupposition toute tentative de remise en cause de la centralité de la phonographie dans l'enseignement de l'écriture. Cette description synchronique⁷¹ a pu s'articuler aux pratiques en vigueur concernant l'enseignement de la lecture et de la grammaire.

Selon nous, l'adéquation de cette description avec les attentes scientifiques et institutionnelles concernant l'enseignement de l'écrit et de la langue et avec les pratiques dominantes d'enseignement de la lecture de 1970 à nos jours a contribué à pérenniser « l'illusion phonographique » (Brissaud & Jaffré, 2006, 146) dans le champ

71 Qui ne rend pas compte de nombreuses évolutions ultérieures que nous avons évoquées en fin de I.

de l'enseignement de l'orthographe alors même qu'en linguistique un consensus s'établit pour reconnaître qu'« une orthographe n'est en fait ni la notation de la parole, ni sa négation ; elle en serait plutôt le modèle, une tentative de représentation fonctionnelle et dénuée d'ambiguïté » (*ibid.*, 147). Quarante ans après leur production, les travaux HESO nous semblent inscrit dans le processus de monumentalisation de notre orthographe tel qu'il est décrit par Traimond (2001) et peuvent même l'alimenter⁷². Ils en donnent une vision synthétique et explicative qui tend à occulter l'opacité des CGP.

Chapitre VII Constitution de la didactique de l'orthographe (1979-1989)

Pour observer comment la didactique de l'orthographe s'est constituée en se fondant presque uniquement sur la théorie HESO nous présentons l'étude, sur une décennie, des contenus de deux revues de référence pour la didactique du français : *Repères et Pratiques*.

1 Présentation du corpus *Repères et Pratiques*

Deux raisons combinées nous ont amené à choisir l'année 1979 comme première année d'exploration. En premier lieu, cette date se situe dans une période charnière délimitée par deux prises de conscience essentielles qui irriguent aujourd'hui encore la réflexion didactique du français puisqu'elles touchent à la possibilité de démocratiser notre système scolaire. D'une part, la nécessité de donner à la pédagogie des fondements scientifiques inscrite dans le plan Rouchette (1971) et reprise partiellement dans les premiers programmes (1972) censés le mettre en œuvre et d'autre part la médiatisation du débat sur l'illettrisme qui précède de peu les programmes de 1985.

De plus, en 1979, les deux revues ont déjà construit stabilité et notoriété et nous avons pu repérer pour chacune d'elles une publications représentative quant au sujet de notre recherche. Notre étude systématique s'arrête ensuite à l'orée de la décennie 90 qui voit apparaître les premiers ouvrages de didactique de l'orthographe. L'abondance des textes nous a conduit à modifier notre choix initial de les présenter tous pour préserver l'approche qualitative au-delà de cette décennie. Nous cherchons à analyser l'émergence du phénomène de sélection observé quantitativement et à suivre le processus de leur renforcement.

72 La 11ème édition du *Que sais-je ?* reste signée par N. Catach, 17 ans après la mort de l'auteure.

Repères est à ses origines le creuset quotidien de la recherche innovation. Publiée par l'INRP, elle participe amplement à la fondation de la didactique de la langue. Ses contenus et leur organisation sont très liés au mouvement d'élévation de recrutement des enseignants puis à l'universitarisation de leur formation ce qui entraîne l'évolution de son format. Après une période où elle accompagne le plan de rénovation⁷³, le renforcement de son caractère scientifique est observable dans l'évolution de la constitution de son comité de lecture et aboutit à la création, en 1990, d'une série nouvellement sous-titrée « Recherches en didactique du français langue maternelle ». Dans cette nouvelle organisation, les numéros deviennent thématiques alors que dans la période que nous étudions plus particulièrement, leur organisation est très liée à l'avancée des travaux des équipes.

Très fortement structurée dès ses origines, en raison de son ancrage universitaire, *Pratiques* a un format stable. La publication de quatre numéros de 128 pages par an n'a été modifiée qu'une fois en 1999 où elle est ré-organisée en numéro double de 256 pages qui paraissent deux fois par an. Elle propose dès le début de la période étudiée des numéros thématiques qui ont pour projet d'articuler articles théoriques et pratiques. L'inventaire des titres fait apparaître une focalisation moindre sur la question de la langue qui nous semble liée aux champs d'exploration visés. Contrairement à *Repères*, très orientée vers la recherche pédagogique pour l'école élémentaire, *Pratiques* couvre déjà l'ensemble du champ de la littéracie et accorde une attention plus grande aux questions de linguistique textuelle et de genres textuels fondamentales dans le secondaire. Nous trouvons donc seulement deux numéros entièrement consacrés à la question de l'orthographe : le n°25 et le n°46 en décembre 1979 puis juin 1985. L'enseignement du fonctionnement de la langue écrite constitue dans les années 80 un objet d'interrogation majeur pour la revue puisqu'elle publie deux numéros à six années d'intervalle. La question de l'orthographe semble alors épuisée et laisse la place à la réflexion sur l'étude de la langue et sur le rôle réflexif de l'enseignement de la grammaire qui passe par la redéfinition des objets enseignés et l'analyse des séquences d'enseignement de ces objets⁷⁴. Les contenus des numéros 25 et 46 pourraient avoir été considérés comme suffisamment actualisés pendant les 25 années qui ont suivi.

2 État des lieux en 1979

73 Comme l'indique le sous-titre « Pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ».

74 Comme l'indique les titres des n° 77, 87, 125-126 annexes II-d-1 et II-d-2.

2.1 L'organisation d'un travail collectif

En 1979, la revue *Repères* est sous-titrée *Pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, affichant ainsi son objectif d'accompagner la réforme inscrite dans le plan Rouchette. Les articles étudiés émanent de professeurs d'École Normale qui analysent des recherches menées dans l'année précédant la publication.

Nous observons les tendances en cours de constitution de la didactique de l'orthographe. Jaffré (1979, 25) parle de « jeune équipe ». Angoujard parle de « groupe en gestation » (Angoujard, 79, 70) indiquant qu'au sein de l'INRP, le groupe sur l'orthographe ne connaît pas d'antécédents aussi riches que les autres groupes en fonctionnement. On ne peut donc pas dire que la didactique de l'orthographe naît dans l'année 1979 mais le choix de cette date nous permet d'observer, dans les numéros 54, 55, 56, la cristallisation d'éléments clés de recherches qui visent à proposer une pédagogie scientifique et renouvelée de l'orthographe.

Dans les articles sur l'enseignement de l'écrit au cycle 2, nous relevons des questionnements fondamentaux sur la tension induite par l'émergence de l'enseignement précoce de l'écriture : comment enseigner à des élèves jeunes une orthographe conventionnée dont le réglage relève de systèmes trop complexes pour faire l'objet d'une approche méta et leur être enseignés. Notre lecture cherche alors à faire émerger invariants et présupposés qui dans la dynamique des publications ou des constitutions d'équipes ont pu être valorisés ou oubliés.

2.1.1 Une volonté d'orientation scientifique

Les notions de raisonnement expérimental et de tâtonnement expérimental sont reprises par référence au travail du groupe syntaxe dans le n° 47 (Mas, 1979, 69). S'intéressant aux démarches, l'auteur indique que le débat qui oppose la démarche d'éveil, qui caractérise le travail des groupes INRP, et les méthodes traditionnelles lui apparaît peu porteur. Il oriente son analyse sur ce qui opposerait l'éveil à la pédagogie Freinet en distinguant « expérience » et « expérimentation » (69) : l'approche Freinet serait pragmatique et travaillerait selon un « tâtonnement expérimental avec acquisition empirique de connaissances » (66) ce qui la différencie des démarches INRP qui sont fondées sur une théorie de l'objet désigné comme « la linguistique » (68). L'emploi du déterminant singulier vient renforcer l'occultation du débat sur les différentes théories dont nous avons vu qu'il est inexistant. Par ailleurs, l'approche scientifique est elle-même analysée par l'auteur : la science est une démarche et non un dogme (66), de sorte

que la focalisation réflexive est présentée comme « caractéristique de l'activité scientifique » (Martinand, 1979, 77).

Les objectifs de travail concernant « l'analyse de la langue » (Angoujard, 1979, 70) s'inscrivent dans la démarche de l'INRP qui apparaît centrée sur l'objectivation de la langue qui pourrait alors contribuer à la formation de l'esprit (Mas, *ibid.*, 62). Par contre, aucun objectif de recherche sur l'automatisation n'est affiché dans le cadre fondateur du groupe (Angoujard, 1979, 70). La réflexion sur le réinvestissement semble plutôt émerger des premiers travaux pour devenir une tâche prioritaire (*ibid.*, 75). Les pratiques anciennes servent alors de repoussoir pour orienter la réflexion : « Il faut bien prendre garde de ne pas retomber dans les exercices d'application traditionnels » (*ibid.*, 75). Cependant, les pistes proposées (analyse scientifique des erreurs d'enfants, contrôle continu des acquis réalisés) ne nous semblent pas susceptibles de résoudre les problèmes de transfert. Le lien entre savoir sur la langue et compétence scripturale est en effet l'objet d'une stricte mise en parallèle : « en matière d'orthographe, la compétence signifie à la fois compétence de scripteur et compétence dans la démarche d'analyse du fonctionnement de l'orthographe. » (*ibid.*, 73). Or le transfert entre ces deux lignes parallèles pourrait être un présupposé structurant la réflexion sur l'enseignement de l'orthographe qui perdure depuis trente-cinq ans. Il est toujours attendu dans un mouvement qui va du savoir vers le réinvestissement en raison de ses origines : la primauté théorique et temporelle de l'objectif d'éveil scientifique sur l'objectif de maîtrise pragmatique de la langue aurait ainsi instauré⁷⁵ une démarche successiviste qui va de la découverte du savoir à son réinvestissement. Cet ordre apparaît d'autant plus essentiel qu'il fonde pour l'équipe sa distinction avec l'approche de la pédagogie Freinet.

En effet, la rationalité dans ces trois articles est fondée sur la mise en place d'une démarche hypothético-déductive de découverte des « systèmes » de la langue. « L'objectif de l'expérience décrite est ici essentiellement de juger de l'applicabilité d'une démarche hypothético-déductive dans un milieu scolaire dit défavorisé. » Cette démarche inscrite dans le titre du premier article (*ibid.*, 5) est aussi utilisée par les deux autres auteurs. La recherche fonctionne alors par transposition ; l'objet extrait de la description linguistique devient outil didactique. Les démarches d'éveil à la langue au cycle 2 sont fondées sur la résolution de problème et l'on voit émerger l'intérêt pour les représentations de la langue construites par les élèves qui restent souvent appelés

75 Instauré du point de vue de cette nouvelle démarche mais reproduit si l'on se réfère aux méthodes traditionnelles héritées des périodes précédentes.

enfants.

2.1.2 Les fondements linguistiques de l'éveil à l'orthographe

La lecture des articles montre que chaque présentation est l'objet de discussions, de reprises des propos des uns et des autres qui alimentent des convergences de point de vue. Il n'est guère étonnant de constater qu'au sein d'une institution⁷⁶, on observe des convergences voire la constitution d'une culture commune. Or deux des auteurs, Gruaz et Jaffré, deviendront des linguistes reconnus, au sein de l'équipe HESO. Le modèle linguistique commun est unique. L'idée que d'autres modèles existent et qu'ils pourraient être convoqués⁷⁷ n'apparaît absolument jamais. Les travaux de Catach, donnés explicitement en référence théorique, sont les seuls cités. Il sont présentés par Chaumont (1979, 10-12). L'auteure a observé des élèves dans leurs classes pour essayer de comprendre

à travers leurs réussites et leurs erreurs, le processus d'acquisition de l'orthographe chez des enfants qui pendant deux ans consécutifs, travaillent avec des institutrices dont les options théoriques s'inspirent des recherches de Nina Catach et dont les choix pédagogiques sont ceux du plan de Rénovation : libération / structuration / libération (*ibid.*, 9).

Les articles des n°54 et 55 renvoient explicitement à cette présentation. Une séquence décrit la découverte de l'archi-graphème AN conduite selon une approche de type scientifique dont le classement raisonné constitue le garant (Gruaz, 1979, 7). L'étude du phonème [s] est liée la notion d'archigraphème (Jaffré, 1979, 26). Or ce travail intitulé « les séquences du S » amène aussi bien les élèves à découvrir les différentes graphies du phonème que les différentes valeurs de la lettre S voire des lettres C et T. On constate ainsi que la lettre décrite dans la théorie linguistique (Catach, 1978) reste une réalité incontournable et opérante avec des élèves.

Les démarches expérimentales sont toutes conduites à partir du même modèle théorique d'où l'usage des notions de systèmes ou sous-systèmes. Le lexique spécifique des travaux HESO (archigraphèmes, phonogrammes, morphographie, ...) est largement utilisé or il est, selon nous, inducteur d'une organisation de l'apprentissage. L'unique modèle théorique conduirait alors à un modèle unique de démarche d'enseignement. En premier lieu, l'usage même du terme archigraphème présuppose une systématisation qui tend à minimiser dans les premiers apprentissages l'opacité du système

⁷⁶ Pour ce cas précis, l'I.N.R.P.

⁷⁷ Il ne nous semble par ailleurs pas inutile de rappeler qu'A. Chervel ou E. Charmeux ont eux aussi oeuvré au sein de l'INRP. E. Charmeux, qui n'est pas en accord avec N. Catach sur le plan de l'enseignement, comme on le verra dans notre étude du n° 46 de la revue *Pratiques*, utilise cependant le modèle linguistique phonocentriste HESO.

phonographique : « Il appartient au chercheur de découvrir les régularités fondamentales de l'orthographe et de proposer une progression souple donnant à l'enfant les moyens d'écrire et d'être **compris** » (Gruaz, 1979, 8). La logique phonocentrée valorise alors la capacité construite par les élèves à écrire de manière erronée mais compréhensible pour l'adulte.

Nous pensons pouvoir émettre l'hypothèse qu'une pédagogie de l'écriture qui prend appui sur l'oral permet d'**écrire rapidement un texte communicable qui transcrit parfaitement le signifiant. [...] on peut admettre comme acceptable le passage par l'archigraphème.** Si l'on prend **ensuite** le temps de faire découvrir parmi les autres graphèmes de base les variantes combinatoires étroitement dépendantes des contextes, on peut aider l'enfant à structurer ce sous-système fonctionnel de notre système orthographique. (Chaumont, 1979, 17)

Les élèves doivent apprendre à écrire de manière phonographique en utilisant les graphèmes les plus fréquents qui sont « le cœur du système » puis découvrir le reste du système qui est périphérique et second. La schématisation phonocentrée qui fonde la description linguistique devient clairement fondement de la théorisation de l'apprentissage par les élèves. Nous observons de ce fait une confusion concernant les deux plans théoriques qui sera dénoncée par Charmeux (Jaffré & Reuter, 1985).

L'orthographe est envisagée comme norme pesante (Mas, 1979, 64) et n'est pas pleinement envisagée dans sa valeur linguistique puisque sa valeur sémiographique⁷⁸ est oubliée.

2.1.3 La valorisation des situations problèmes

Le modèle HESO dont le lexique est repris et rattaché à Catach est toujours réduit à trois catégories (Chaumont, 1979., 10-12) avec une forte focalisation sur la morphographie en CE1. La notion de (sous)-systèmes devient structurante pour le travail scientifique des élèves qui est orienté vers l'observation des récurrences dont les objets sont, à chaque niveau, réduits à ce qui est le plus fréquent. Cette logique organise l'entrée dans l'écrit de l'élève par une phonographie simplifiée appuyée sur la notion d'archigraphème et s'accorde aux pratiques rénovées d'enseignement de la lecture. « Cette réflexion a conduit les institutrices à aborder très tôt avec leurs élèves ces sous-systèmes au lieu de se contenter d'appeler « costumes » du son les graphies telles que les présentent le Sablier. » (*ibid.*, 11). La prégnance de la non-univocité phonographique dans la langue courante n'est pas spécifiée.

C'est ce même mouvement réducteur que nous observons à propos de la dimension sémiographique. En effet, les lettres étymologiques, vouées à la réforme et n'ayant pas

⁷⁸ Qui est une construction culturelle dont la construction logique n'est pas forcément scientifique mais qui fait sens (Charmeux, 1979, 1983 & 2013 ; Blanche-Benveniste & Chervel, 1969).

statut de graphèmes dans la description HESO sont écartées de la réflexion didactique. La catégorie des logogrammes dont la définition n'est ici nullement interrogée, sert de tiroir pratique : « Naturellement cette approche ne permet pas de tout expliquer. Dans ce cas⁷⁹, l'institutrice traite le mot à retenir comme **logogramme**. » (*ibid.*, 11). Ces mots qu'on ne peut expliquer n'intéressent pas la recherche qui est focalisée sur « des situations qui feront émerger un **authentique** problème orthographique » (Jaffré, 1979,41). L'authenticité n'est pas ici définie mais on peut inférer des présentations qu'elle est liée à la compréhension du système tel qu'il est décrit par des adultes experts. Jaffré s'interroge cependant sur la manière de « concilier cette démarche avec l'acquisition d'un système, notamment dans ce qu'il a de plus fréquent, de plus nécessaire. » (*ibid.*, 42). Ce type d'observation aurait pu orienter l'attention vers la catégorie des logogrammes qui est très fréquente mais la logique de résolution de problèmes aboutit à une focalisation source qui peut être ordonnée, lisible dans les deux séquences sur le S et sur les marques de genre rapportées dans le troisième article. La volonté de faire un pas de côté par rapport à la pesanteur normative de l'enseignement traditionnel amène à fonder la didactique naissante sur les possibilités de dégager des systèmes de la morphographie et non sur la valeur globalement sémiographique de l'orthographe.

L'ambition d'apprendre à l'élève à objectiver sa propre langue passe alors par l'outillage scientifique de la réflexion qui se manifeste dans l'introduction d'un lexique nouveau pour l'étude de la langue : structuration, objectivation, distinction entre question et hypothèse (Mas, 1979, 67). Cependant le débat sur l'opposition entre règles et lois (Angoujard, 1979, 74) nous semble porter en germe une confusion jamais résolue. L'auteur en effet oppose les lois strictes dont il écrit qu'« il y en a fort peu en orthographe », les lois provisoires et les lois de type probabiliste. La mise en avant d'une telle ambiguïté sur l'usage du terme nous semble symptomatique du problème posé par l'orthographe qui s'est construite à partir de solutions pratiques devenues des habitudes conventionnelles et peut relever de l'observation scientifique mais pas d'une réglementation scientifique.

La présentation des travaux d'Emilia Ferreiro (1979, 74-78) est en accord avec l'intérêt affiché pour la résolution de problèmes orthographiques. La chercheuse, qui observe des enfants⁸⁰ de langue espagnole⁸¹, présente des travaux non didactiques sur la genèse du

79 Ceci pourrait amener à relativiser l'opposition entre approche scientifique d'éveil et approche pragmatique Freinet.

80 Ses travaux portent sur des enfants non scolarisés.

81 Moins opaque en écriture que le français.

principe alphabétique, « la découverte du système de l'écriture par l'enfant » :

Au bout d'une période complexe de conflit entre ses propres hypothèses, d'une part, et entre ses hypothèses et la réalité de l'écriture proposée par le milieu, d'autre part, certains enfants arrivent à comprendre pourquoi il est nécessaire de faire une analyse qui dépasse la syllabe ; le pas vers le système alphabétique a été finalement franchi, et l'enfant est prêt à comprendre la cohérence interne du système, tout en acceptant l'arbitraire de la représentation elle-même. C'est seulement à ce moment que les problèmes de l'orthographe font leur apparition. (77)

La chercheuse travaille dans un cadre piagétien qui pose l'apprentissage en termes de conflit cognitif mais ne prend pas en compte les médiations culturelles. De sorte que la découverte du principe alphabétique est présentée selon une logique interne à l'élève. De plus la question orthographique n'est pas abordée puisque considérée comme postérieure à la découverte du principe alphabétique. Ainsi la définition sous-jacente du système de l'écriture est strictement phonocentrique. La description de l'apprentissage est-elle même centrée sur les phénomènes cognitifs internes.

L'enfant nous montre que l'acquisition de la langue écrite est pour lui **affaire de réflexion cognitive** (où les problèmes logiques ainsi que la réflexion métalinguistique prennent une place importante). [...] il y a en plus des méthodes, **un sujet** qui a sa propre façon d'organiser les informations fournies par le milieu et ses propres méthodes d'apprentissage, qu'**on peut** certainement entraver, mais dont **on peut** aussi faciliter le développement. (78).

L'approche constructiviste s'accorde avec la démarche de résolution de problème ; l'interrogation sur l'influence du contexte d'apprentissage perceptible dans les modalisation « on peut » ne reçoit pas de réponse. La dimension scientifique des fonctionnements cognitifs est uniquement mise en synergie avec la description scientifique de l'objet langue⁸². La logique d'éveil scientifique apparaît ainsi constitutive⁸³ de la rénovation de l'enseignement du français et conduit à la systématisation de l'approche réflexive dans l'élaboration de la didactique de l'orthographe. Le statut de l'erreur est alors au cœur de la réflexion pédagogique et devient un outil didactique de première importance. Jaffré expose l'enjeu de cette approche qui relève d'une double transposition des apports de l'enseignement des langues et de celui de l'éveil scientifique en décrivant la difficulté d'organiser dans la classe une focalisation de l'activité des élèves sur le signifiant (1979, 41). Tous les auteurs signalent cependant la curiosité des élèves pour ce travail sur la langue.

L'enseignement du modèle systémique constitue un horizon d'attente très fort qui conduit à repousser le traitement de phénomènes essentiels dans l'orthographe française dans la mesure où ils ne sont pas formalisables en savoirs accessibles. L'articulation avec les pratiques réglées de la grammaire en cycle 3 est déjà en germe :

82 Dans ce cas, la langue espagnole.

83 Elle apparaît dans la création de la notion d' « éveil à la langue » dans les sommaires.

« Ce sont ces graphies d'homophones grammaticaux qui constituent la trame des exercices d'orthographe envisagés souvent par tous les maîtres d'une même école du CE1 au CM2. Pour Nina Catach, ces « mots grammaticaux » « requièrent une connaissance déjà avancée du **système global** et une **capacité d'analyse catégorielle** qu'il est illusoire de réclamer d'un enfant avant un certain âge » (cité de Catch 1978, III) (Chaumont, 1979, 24).

La logique est alors de ne traiter avec les élèves que ce que l'on peut expliquer avec eux. Or la sélection des homophones comme ET et EST est inexplicable en cycle 2 alors même que leur usage est incontournable dans la production d'écrit.

2.1.4 L'occultation des interrogations sur l'automatisation

Nous relevons, pour finir l'étude de cette année 1979, deux questionnements dont nous reprendrons l'étude dans notre recherche doctorale. En premier lieu, ces recherches étant menées dans des classes, elles soulignent le rôle essentiel du maître : c'est lui qui dialectise la spontanéité, la curiosité des élèves et les objectifs à atteindre. Il n'est pas seulement animateur du groupe, il finalise l'activité collective (Mas, 1979, 62). C'est ce rôle attribué à l'enseignant qui rend nécessaire sa formation aux théories linguistiques sous-jacentes. Ces hypothèses annoncent le travail sur le rôle du langage dans les apprentissages qui sera un de nos axes théoriques majeur.

Il nous semble de plus remarquable que la possibilité d'une solution de continuité entre savoirs déclaratifs et procédures graphiques en écriture soit interrogée explicitement : « La prise de conscience d'une régularité n'implique pas la capacité de l'appliquer. La production de la graphie correcte **doit passer de la réflexion au réflexe**. Entre les deux se situe un emploi récurrent dans des textes dont la raison d'être est le désir de communiquer et non l'application mécaniste de la régularité. » (Gruaz, 1979, 7). La forme « doit passer » nous semble annoncer la position qu'adoptera souvent la recherche quant au rôle du travail métalinguistique ; il est sans doute difficile d'admettre pour un enseignant ou un chercheur se préoccupant d'enseignement que la répétition alliée à la compréhension et à la « volonté de communiquer » ne finisse pas par entraîner un usage « réflexe sans être mécanique ». Nous pensons que des formulations de ce type ont souvent conduit à occulter la solution de continuité entre ces deux dimensions du travail sur la langue et que les racines de cette automatisation chez l'humain ne sont pas découvertes parce qu'elles ne sont pas objet de recherche dans le cadre de la théorie historique et culturelle. Elles ne sont objet de recherche que dans des approches qui n'intègrent pas le paramètre des pratiques d'enseignement et plus largement des pratiques sociales. Le débat sur l'automatisation⁸⁴ de ces savoirs ne nous semble pas ouvert.

84 Georges (1988, 103-138).

2.2 La référence à un modèle théorique unique

Le numéro 25 de la revue *Pratiques* intitulé *Orthographe*, qui paraît cette même année, est uniquement consacré aux premières tentatives d'application de la théorie HESO à l'enseignement. Il effectue, une réduction du champ de la description théorique analogue à celle observée dans la revue *Repères*. En effet, la bibliographie donnée aux pages 123-129 présente d'abord les ouvrages signés par les membres de l'équipe HESO qui sont au nombre de 31, avant de citer les « autres ouvrages » en mêlant des ouvrages anciens (à partir de 1900) aux parutions les plus récentes comme les travaux descriptifs de Blanche-Benveniste & Chervel, Guion, Thimonnier mais aussi ceux plus pédagogiques de Charmeux (1979), Foucambert (1996) ou de Lucci et Naze (1979). Les indications bibliographiques sont très complètes mais l'article introducteur (Gruaz, 1979, 12-19) est titrée *Thèses HESO pour une rénovation*. L'auteur conclut en affirmant que les recherches HESO sont « susceptibles de fournir aux maîtres des informations leur permettant d'aborder l'écrit et ses problèmes avec une lucidité qu'autorise une connaissance globale de celui-ci, c'est à dire les relations qui existent entre ses unités. » (19). Ainsi malgré la diversité de la bibliographie, seuls les travaux de Catach sont convoqués pour la description théorique.

Le titre, « Puissance descriptive d'une formalisation de l'orthographe française contemporaine », (Gruaz, 1979, 33-42) nous paraît très représentatif d'un positionnement général et manifeste les attentes suscitées par cette théorie. L'auteur y affirme que « [c]es fondements linguistiques [lui] fourniront les éléments de bases et les règles de production des diverses formes graphiques. Ils relèvent des apports méthodologiques structuralistes et générativistes et des données de V.G. Gak et de N. Catach. » (*ibid.*, 33). Ce cadre est précocement apparu comme extrêmement prometteur pour l'enseignement parce qu'il donne pour l'expert une vision organisée et dynamique en synchronie. On observe alors la reprise des termes phares comme logogramme ou archigraphème, et l'insistance sur la continuité oral / écrit ; dans certains articles, on trouve une référence explicite et exclusive aux travaux HESO (Gey, 1979, 47 ; Halté, 1979, 81). Un mouvement de transposition est ainsi engagé qui nous semble relever des réserves sur les transpositions des théories linguistiques à l'enseignement primaire et le « refus de la linguistique appliquée » formulés par Jaffré et Reuter (1985, 3) et nous amène à nous demander si ces réserves ont été suivies d'effets.

Par ailleurs, Gruaz semble peu prendre en compte les effets de l'enseignement lorsqu'il affirme à propos de *Repères* 54 que « Marguerite Chaumont a noté que les enfants, dans

la phase d'apprentissage de l'écrit, avaient une forte tendance à reproduire les archigraphèmes, c'est à dire, avec les écarts que l'on a vus, les éléments-bases sous leur forme graphique » (1979, 40). Ainsi, bien que la recherche citée soit menée dans une classe, le paramètre de l'enseignement ne semble pas pris en compte. Cette présentation ne s'accorde pas avec les remarques que nous venons de relever chez Mas (1979, 62).

On observe enfin une forme de confusion liée à la dynamique des publications théoriques HESO qui mêlent dans leurs sommaires approche historique, description synchronique et pistes de réforme. La poursuite de ces objectifs pourtant distincts conduit en effet par moment à des effets de tissage entre eux. « L'observation des règles 1 à 17 fait apparaître que **certaines formes graphiques pourraient être simplifiées** sans que le système soit perturbé. » (Gruaz, 1979, 40). Ce type de constat peut conduire à ne pas traiter ce qui ne semble pas explicable et donc à ne pas proposer de pistes d'enseignement pour les lettres étymologiques qui dans le plurisystème ont été excentrées en vue de la réforme. Cette confusion des point de vue est exprimée parfois de manière explicite : « Nous avons traité ici de la base A pour montrer la démarche générale et l'intérêt qu'elle peut présenter pour le théoricien, le pédagogue et le réformateur. » (*ibid.*, 41). On peut donc raisonnablement considérer que ce point de vue est marqué par la présentation d'une schématisation phonocentrée dans un ouvrage qui mélange⁸⁵ description, enseignement et réforme. Or ces lettres appartiennent toujours à notre orthographe et devraient de ce fait être un sujet de préoccupation didactique. Et quand Gruaz affirme se défier des théories « qui prétendent **justifier** toutes les formes graphisme car elles condamnent le français écrit à l'immobilisme. » (*ibid.*, 19). Le terme que nous signalons pourrait relever de la confusion avec le projet réformiste : la description théorique a pour objectif de décrire et non de justifier⁸⁶ ce qui doit être supprimer.

3 La décennie 80

Les publications des dix années suivantes confirme le mouvement de convergence entre la démarche d'enseignement nouvelle qui correspond aux attentes de rénovation de l'enseignement du français et l'usage d'une théorie linguistique structuraliste phonocentrée. L'effort de recherche est entièrement tournée vers l'exploration des possibilités didactiques ouvertes par le modèle HESO et nous ne trouvons pas d'article

85 Ces liens sont énoncés dès l'introduction de Catach (1979, 9-10). Or les progrès dans les linguistiques comparatives ont fait apparaître pourquoi la réforme est plus complexe à mettre en place qu'on ne le pensait dans ces années-là.

86 Cet emploi renvoie plutôt à la visée réformiste des participants aux travaux HESO.

qui informe le lecteur de l'existence d'autres théories descriptives.

3.1 *Stabilisation des orientations dans la revue Repères*

Notre nouvelle observation couvre les numéros 62, 65, 70, 71, 75, 78). Dès 1987, la revue entame le travail de réorganisation qui va conduire à la publication de la nouvelle série en 1990. Dès le n° 78, l'organisation sépare projet d'enseignement et sciences du langage. La lecture des quatre numéros antécédents⁸⁷ nous permet de constater l'influence de l'inscription de la recherche sur l'orthographe dans la « résolution de problèmes ». Les apports scientifiques ont aussi changé d'échelle et sont diversifiés mais l'organisation⁸⁸ des n° 75 (1988) et 78 (1989) montre que cette démarche constitue de manière stable l'approche surplombante pour l'enseignement de l'orthographe.

La convergence entre la clarté du modèle HESO, la force des attentes institutionnelles et peut être aussi le renouvellement des approches de l'apprentissage tend à l'occultation du questionnement⁸⁹ sur l'émergence des savoir-faire. Nous cherchons à repérer les phénomènes de sélection qui conduisent à l'élimination de questions ou problèmes dont nous nous saisissons dans notre recherche doctorale.

3.1.1 **La résolution de problèmes**

Cette démarche qui fonde le travail sur la langue est envisagée comme une « dynamique » qui permet de centrer la recherche sur « la notion de problème de français, la mise en place de situations et des démarches propices à leur émergence, leurs formulations et leur résolutions, puis centrée sur les contenus d'enseignement, c'est à dire sur les connaissances et les savoirs visés et construits par les résolutions de problèmes. » (Ducancel, 1989, 3)⁹⁰ Dans les textes présentés, on part toujours de l'écrit pour construire des questionnements, observer et expliquer comment ça marche, comment il faut comprendre, comment il faut faire pour résoudre un problème. Les problèmes suscités relèvent de la compréhension et la dimension novatrice de la démarche est fortement affichée :

Contrairement à un enseignement de type dogmatique et normatif qui se donne pour objet de transmettre aux élèves des savoir-faire et des métaconnaissances finis et absolus, l'enseignement par les résolutions de problèmes **relève d'une conception constructiviste** des apprentissages et considère les invariants comme toujours en évolution, provisoires, relatifs. (Ducancel, 1989, 4).

La lecture d'articles du groupe « Sémiotique » montre que l'analyse réflexive est le

87 n° 62 fév 1984, n° 65 fév 1985, n° 70 oct 1986, n° 71 fév 1987.

88 Coordination, sous-titre et article d'ouverture.

89 Les questions sont posées mais ne sont pas traitées par la recherche.

90 Voir de même le titre « Construire des savoirs en résolvant des problèmes » (Ducancel, 87).

principe fédérateur de l'ensemble de ces recherches (cf par exemple Yziquel, 1987, 35).

Le travail dans les situations d'enseignement est d'autre part fondé sur une approche renouvelée des erreurs qui sont dédramatisées ; elles ne sont plus objets de jugement normatif mais analysées comme indices, explications des erreurs. Les interactions langagières sont de ce fait valorisées bien que leur rôle fondamental dans les apprentissages ne soit pas encore décrit. La résolution des problèmes peut être différée mais les conséquences de ce décalage, du point de vue des apprentissages de l'élève, ne sont pas envisagées.

La résolution de problème s'inscrit dans la mise en place de démarches scientifiques qui vont de la démarche classificatoire en maternelle et cours préparatoire à la démarche inductive puis hypothético-déductive en CE-CM (Ducancel, 1988, 4). Le travail didactique est envisagé à deux niveaux. Une « première didactisation » a lieu au niveau des référents théoriques qui jouent « un rôle déterminant dans la formulation des invariants orthographiques qu'on se fixera pour objectif pour un niveau ou une période scolaire donnés ». Cependant dans les articles étudiés, la diversité des référents n'est pas abordée. Les recherches publiées dans la revue sont orientées vers la « seconde didactisation » « qui fonde l'élaboration de projets d'enseignement / apprentissage » (Ducancel, 1987, 67 et 1988a, 5). L'évaluation des projets doit conduire, selon l'auteur, à discuter la théorie qui les a suscités mais nous ne trouvons pas de trace d'investigation sur les conséquences didactiques voire psycho-cognitives du choix du modèle linguistique. La présentation de l'ORA⁹¹ est une orientation vers la question de la régularité, de l'analogie⁹² au sens qu'a diffusé A. Ouzoulias mais elle ne répond pas à la question de l'automatisation. La mise en relation suppose un fondement réflexif, car pour utiliser un outil il faut en avoir repéré le besoin or nous constatons qu'à aucun niveau de l'investigation scientifique, le choix de travailler avec la théorie HESO n'est réellement interrogé.

3.1.2 Influence de la théorie de référence

La question du poids de la théorie linguistique sur la visée didactique est explicitement posée : « Comment la pédagogie, sans se soumettre pieds et poings liés **aux théories**, peut-elle néanmoins en faire bon usage ? [...] Comment utiliser **un** outil qui a sa cohérence propre pour l'intégrer dans une démarche pédagogique dont les lignes de cohérences sont (ou devraient être) spécifiques ? » (Jaffré, 1984, 83). Les effets du

91 Outils de Référence Analogiques.

92 Avec en particulier l'usage du « c'est comme ».

modèle sont questionnés : « Il existe des effets dépendants de la théorie à laquelle le pédagogue se réfère. **Des études ultérieures sont à envisager** afin de mieux connaître les incidences sur le locuteur des effets en question. » (*ibid.*, 86) Mais la force des synergies avec le modèle constructiviste semble avoir oblitéré la mise en recherche de cette question et rien n'indique dans les articles que nous avons lus pourquoi seule cette synergie a été et devrait être explorée.

Le choix de la description HESO est en fait validé en raison de sa forte cohérence parce qu'elle « contient des éléments théoriques qui déterminent un **type de rapport particulier** avec la pédagogie. » (*ibid.*, 84). La présentation du plurisystème contient alors de nombreux jugements de valeur et ses « principes simples et féconds » (*ibid.*, 84) ne sont jamais confrontés à d'autres principes comme ceux de l'analyse distributionnelle⁹³ ou de la théorie autonomiste. La présentation globale élimine, comme nous l'avons déjà observé, les lettres étymologiques et on aboutit ainsi à un total inférieur à 100 % du système. L'occultation de la valeur logographique ou morphographique des phonogrammes n'est pas évoquée ce qui permet de mettre en avant le chiffre de 85 % sans discuter le choix théorique qui conduit à une telle hypertrophie. Le rapport à la théorie structuraliste apparaît ambigu :

La nature de cette superstructure, telle que le modèle linguistique la construit, produit des effets en pédagogie : **le choix d'une théorie n'est jamais totalement indifférent**. Bien qu'**une théorie ne soit pas livrée avec son mode d'emploi, elle comporte des contraintes qui pèsent sur la démarche pédagogique**. Ces effets n'impliquent pas un déterminisme rigide, notion plutôt réservée à la linguistique appliquée (*ibid.*, 85).

L'analyse est ambivalente et ménage deux affirmations fondamentales mais opposées, sans dire comment elles sont dialectisées. Dans les textes, la « mise à distance de la linguistique appliquée » (Jaffré, Reuter, 1985) ne nous semble pas toujours avérée⁹⁴ et malgré les mises en garde sur les transpositions « directes » de modèles théoriques, la description HESO est naturalisée ce qui est observable dans le titre des articles : « Les enfants et le pluri-système orthographique » (Jaffré, 1986) ; « Esquisse d'un projet d'enseignement du pluri-système graphique en CE1 » (Angoujard, 1989).

Le parti pris linguistique phonocentré n'est pas interrogé du point de vue de l'efficacité orthographique dans un système phonographique opaque. Rien ne permet alors de penser les oppositions de graphèmes comme EN / AN qui différencient « dent » à « dans » comme étant tout autant sémiographiques que phonographiques. Nous entendons par là que ces unités relevant de plusieurs usages établissent une continuité et

93 Nous rappelons qu'elle est scientifiquement cohérente.

94 La référence à Catach (1980) qui est une stricte diffusion du modèle proposé comme base d'enseignement suivi d'exercices d'application nous semble corroborer notre analyse.

des recouvrements entre des catégories qui sont présentées comme strictement compartimentées par la schématisation phonocentrée. L'analogie des fondements structuralistes induit alors un glissement entre description de la langue et fonctionnement cognitif. La superstructure linguistique est utilisée pour organiser l'enseignement :

C'est dans ce sens que nous parlons de processus « projectif ». Il découle d'une telle option une démarche pédagogique qui favorise **une interaction cohérente entre modèle linguistique et modèle cognitif**. En effet **la description de l'écrit telle que le modèle HESO permet de l'envisager aide à la mise en place d'objectifs didactiques relatifs qui sérient les approches possibles** et, de ce fait, les organisent. Prenons le cas des phonogrammes. L'essentiel pour nous, d'un point de vue cognitif, c'est de permettre une investigation de plus en plus fine à l'intérieur d'un même domaine fondamental. Le principe de base (ici la relation graphème- phonème) doit demeurer stable (Jaffré, 1984, 86).

L'organisation de l'enseignement selon la théorie experte apparaît alors nécessaire dès l'entrée des élèves dans l'écrit.

3.1.3 Focalisation sur un modèle unique

A la lecture de cette décennie de publications nous observons la pérennisation des phénomènes que nous avons repérés dans les publications de l'année 1979. La question de la transposition (linguistique appliquée) est approfondie grâce à la notion d'invariants (Jaffré 1988 et 1989) et ce dans le cadre de la résolution de problèmes orthographiques qui est l'axiome théorique de la didactique de l'orthographe à sa création. Cependant la référence à l'unique description HESO reste non explicitée. Par glissements successifs, on constate sa naturalisation liée à la volonté de fonder la didactique à partir de la cohérence linguistique. « Le véritable apport d'un modèle linguistique, dans l'optique d'une cohérence linguistique / pédagogie, c'est de permettre que la pédagogie adoptée ne soit pas non plus conduite à remettre constamment en question des **acquis** antérieurs, notamment dans ce qu'ils ont de fondamentaux (cf. la superstructure) » (Jaffré, 1984, 88). Le choix d'une théorie devrait alors permettre d'organiser une continuité : « Cette conception de la progression illustre, dans la pratique, ce qu'est à nos yeux une interaction cohérente : les données du modèle linguistique sont réajustées (mais non dénaturées) en fonction des contingences pédagogiques (notamment les aptitudes métalinguistiques, ou métalangagières du sujet). » (*ibid.*, 88). Il reste alors selon nous à interroger le type d'acquis visé.

La rétroaction qui fonctionne pour produire du « discours sur » est-elle efficiente pour produire de l'automatisme en maîtrise de la langue avec des élèves jeunes ? La progressivité organisée selon le modèle constructiviste n'interroge pas les modes

d'incorporation humains et le fait que des élèves pourraient retenir tout autant les expériences erronées que les savoirs validés. Or cette logique pré-suppose que dans les tâtonnements, le vrai va mécaniquement venir se substituer au provisoirement faux qui disparaîtrait sans laisser de trace alors que nous supposons qu'il laisse derrière lui des habitudes scripturales phonographiques et ce d'autant plus aisément que l'approche INRP se combine aussi bien avec les méthodes héritières du Sablier que celles dites syllabiques. La progression apparaît toujours identique : il s'agit de découvrir un système alphabétique qui fonctionnerait de manière transparente et de le complexifier peu à peu. La réflexion sur la transposition didactique de l'objet nous semble alors occulter la réflexion sur la distinction entre étude et maîtrise de la langue. Les règles découvertes correspondent à des régularités réelles (Angoujard, 1984, 11), mais leur efficacité en écriture n'est pas interrogée or elles ne permettent pas de résoudre les problèmes de choix avec des alternances comme É /AI ou EN /AN. Le renvoi au dictionnaire (*ibid.*, 11) montre alors la prégnance du point de vue adulte. L'optique proposée implique la durée pour affiner les invariants, mais n'interroge pas les habitudes qui pourraient être incorporées pendant cette durée. Si l'erreur n'a aucune gravité en terme cognitif, sa répétition pourrait avoir des conséquences au niveau non-réflexif particulièrement chez les jeunes élèves au début du CP. Le recours au métalinguistique fonctionne alors comme aide à la relecture, comme remédiation à l'erreur dans des processus étayés ce qui ne garantit aucunement l'efficacité en production écrite lors de ce qu'on appelle communément le premier jet. L'automatisation des savoir-faire reste un pari, souvent démenti par les retours du terrain et nous n'avons relevé aucune proposition de recherche sur la formation des automatismes en lien avec la construction des régularités.

3.1.4 Point de vue sociolinguistique : interaction et successivité

Du point de vue de l'apprentissage, l'enjeu pour l'enseignement de la représentation sous-jacente de l'orthographe est posé : « les enseignants et le public oscillent par ailleurs entre deux représentations de l'orthographe », l'une selon laquelle tout ou presque y est aléatoire, l'autre selon laquelle tout ou presque y est prédictible. Et ces représentations rendent toutes deux compte d'aspects singulièrement complexes... » (Ducancel, 1988, 1). Le débat n'est pas posé en termes didactiques, ce qui pour « le public » est compréhensible. Pour les enseignants, l'orthographe n'est pas aléatoire, elle relève d'explications d'ordre culturel dont certaines sont enfouies et inaccessibles aux non linguistes. La saisie de régularités peut être abordée sous deux éclairages. Selon une

entrée scientifique, la description HESO permet de donner une vision⁹⁵ immédiate et claire de formes de régularités. Selon une approche expérientielle, il apparaît que plus le scripteur a emmagasiné d'expériences de la langue écrite, plus le jeu des régularités pourrait l'amener à sélectionner une orthographe correcte adaptée au sens du texte. Dans les recherches proposées, c'est l'approche systémique qui est valorisée et la notion de fréquence dans la théorie linguistique entre en correspondance en didactique de l'orthographe avec la notion d'invariant (Jaffré, 1989). La centration sur le repérage et la construction d'invariants par la résolution de problème est en effet présentée comme le moyen de dépasser « l'aléatoire des difficultés individuelles ». (Ducancel, 1989, 3).

L'approche socio-linguistique commence alors à irriguer la didactique de l'écrit. Elle se conjugue à l'approche constructiviste et l'entrée dans l'écrit est envisagée comme découverte par l'élève du nouveau à partir du connu qui est ici l'usage de la langue orale

L'hypothèse sous-jacente ici c'est que, à terme, postuler une interdépendance de l'écrit à l'égard de l'oral, c'est construire une compétence linguistique optimale pour le locuteur (lecteur, scripteur mais aussi parleur et auditeur). Les données contemporaines de la psycholinguistique vont d'ailleurs dans ce sens. Particularités des usages ne signifient pas autonomie.

L'accent est mis aujourd'hui sans nuance sur les oppositions entre discours écrits et oraux. Nous pensons que c'est une comparaison organisée entre ordre oral et ordre scriptural qui doit fonder la pédagogie de la langue. (Jaffré, 1984, 85).

Le « sens » de la comparaison n'est cependant pas précisé en ce qui concerne le code alors qu'au niveau théorique Catach part des phonèmes mais Blanche-Benveniste & Chervel partent du matériau graphique. Pour des élèves débutants, nous nous demandons dans quelle mesure, sans fréquentation préalable de l'écrit, ils pourraient comparer autrement que dans le sens qui va de l'oral à l'écrit. De plus si la « comparaison » est une modalité pertinente pour constater régularités ou différences voire comprendre le système, quand il s'agit d'écriture, c'est à dire de maîtrise de la production, la question qui se pose est celle de la transformation du signifiant oral en signifiant écrit dont la particularité est d'être marqué orthographiquement par le signifié. A l'approche cénémique qui envisage la transformation du matériau sonore, c'est à dire la phonographie de l'image sonore à l'aide du matériau alphabétique, s'oppose une vision pléréémique qui envisage l'écriture comme transformation des éléments sémantiques de sorte que l'encodage sémiographique conduit à sélectionner une forme orthographique qui a une image sonore. On ne peut, selon nous assimiler la genèse de la compréhension du système à celle de son usage maîtrisé.

Nous notons pour terminer que les références aux notions d'« éveil à » et de

95 Nous avons vu cependant que l'orthographe est justifiable pour le linguiste, porteuse d'indications sémantiques pour le lecteur mais peu prédictible en situation d'écriture pour le débutant.

« rénovation » sont en passe d'être supprimées comme le montre le sous-titrage⁹⁶ de la nouvelle série et que les entretiens métagraphiques sur les erreurs prennent une dimension nouvelle dans les situations d'enseignement car ils donnent accès aux représentations ; le cadre psycholinguistique piagétien n'interroge pas l'influence des pratiques d'enseignement.

3.2 *Observation d'un point de vue ontogénétique divergent*

Le numéro 46 de *Pratiques*, unique dans la décennie, apparaît, à première vue, diversifié dans ses fondements linguistiques puisqu'il contient une revue bibliographique exhaustive⁹⁷ au vu des parutions existantes recensées en II-IV-2. Leur usage est cependant orienté et converge avec les constats effectués à propos de *Repères*. L'essentiel de notre analyse se reporte sur un débat entre Nina Catch et Evelyne Charmeux qui exposent deux point de vue opposés sur l'enseignement de l'orthographe.

3.2.1 **La consolidation de la sélection du modèle HESO**

La lecture attentive des présentations d'ouvrages indique des partis pris dont les fondements ne sont pas explicités. Ainsi, l'ouvrage de Blanche-Benveniste & Chervel n'est pas retenu comme porteur pour la didactique alors qu'à propos de celui de Catach, (1980), nous lisons qu'il est un« *outil de formation indispensable pour construire un enseignement de l'orthographe* ». Le positionnement des auteurs sur la réforme et l'enseignabilité du système ne semble pas réanalysé du point de vue didactique. Plus globalement, la présentation du *Que sais-je ?* (Catach, 1978) laisse supposer que l'ouvrage traite de manière équilibrée les différentes théories existantes alors que nous avons vu qu'il est focalisé sur la présentation des travaux HESO comme base de rénovation de l'enseignement de l'orthographe.

Ainsi l'appel lancé à un usage des linguistiques (Jaffré, Reuter 1985, 5) nous semble à nouveau faire l'objet d'une réduction implicite puisque seule une des descriptions présentes en bibliographie est utilisée en référence dans les articles. La lecture de l'introduction manifeste que l'usage du plurisystème est déjà naturalisé. « Pour l'essentiel le contenu du n°25 est encore d'actualité : c'est la raison pour laquelle nous ne revenons pas ici sur l'essentiel **du** modèle descriptif de l'orthographe ; nous nous sommes contentés de quelques rappels (glossaire, tableau des archigraphèmes et graphèmes, typologie des erreurs) » (*ibid.*, 1985, 3). L'article singulier, signale que seul

96 *Recherches en didactique du français langue maternelle*.

97 Seule la perspective autonomiste apparaît manquante bien que le travail de publication de Anis soit déjà entamé (1983).

un modèle est pris en compte et que contrairement à ce qui se produit en didactique de la grammaire la pluralité des descriptions n'est pas interrogée. En quelques années, la didactique naissante semble avoir cessé d'interroger la question des soubassements théoriques pour explorer les applications possibles d'une seule théorie descriptive dont la perspective structuraliste permet d'installer une dynamique attractive puisque « Notre système d'écriture est construit, et à ce titre, il peut être décrit, analysé, systématisé, modélisé. » (*ibid.*, 4). On observe par ailleurs un flou sur les liens entre structuration de l'écriture orthographique et structuration des apprentissages qui permet d'imaginer en filigrane une possibilité de transfert du modèle expert aux élèves (*ibid.*, 8) et cela malgré l'affichage d'un « refus de la linguistique appliquée » (*ibid.*, 3).

Cette réduction du champ théorique au plurisystème s'articule à l'importance accordée au travail métalinguistique posée dès l'introduction. « Ainsi le développement de la conscience métalinguistique des enfants et adolescents est sans doute l'une des clés de la réussite orthographique, notamment avec une orthographe comme celle du français qui ne se contente pas de « signifier » les phonèmes. » (*ibid.*, 3). La dimension métalinguistique est ainsi valorisée alors qu'elle est réduite à la morphographie, le travail sur les homophones n'est pas encore d'actualité et le travail sur les lettres étymologiques est comme aujourd'hui oublié du fait du statut même de ces lettres inexplicables pour le locuteur moyen.

Cette logique concorde avec les choix opérés pour les quatre articles didactiques de ce numéro 46 qui portent sur des niveaux où l'objectif d'enseignement est de focaliser le travail avec les élèves sur la réflexion métalinguistique : LEP, Lycée, élémentaire centrée sur CM, collègue.

3.2.2 L'introduction de la question de la maîtrise orthographique

Ce numéro est ouvert par un ensemble de questions posées à deux chercheuses N. Catach et E. Charmeux. Le dispositif lui-même met en évidence une forme de confusion appelée à perdurer entre le travail de description linguistique et la théorisation de l'enseignement de la langue écrite.

➤ Le positionnement de Nina Catach

Catach en effet les met en parallèle de manière floue : « L'activité de la construction du langage comme celle du savoir, **semble se faire** dans le cerveau non par entrée d'un catalogue du réel [...] mais **essentiellement par une multiplication infinie** des frontières inclusives et exclusives existantes, **ce qui n'est pas possible** sans des

interconnexions provoquées et la confrontation continue **avec les excitations venues de l'extérieur** ». La suite de son argumentation insiste sur le rôle de la pédagogie pour faciliter les processus d'abstraction en mettant en avant l'équilibre nécessaire au niveau du langage entre signifiant et signifié mais sans questionner l'articulation des modèles théorique linguistique et psychologique. Sa volonté d'enseigner aux maîtres des éléments de graphémologie comme les cénèmes et les plérèmes (Jaffré & Reuter 1985, 12) peut être analysée comme une tentation d'applicationnisme linguistique pourtant dénoncée en introduction. Comme dans le numéro 25, on peut constater son désintérêt pour une partie de l'orthographe distinctive (qui pour elle relève de la réforme), ce qui la conduit à critiquer la lettre comme unité linguistique. Les termes utilisés dans sa réponse à la question 5 (*ibid.*, 14) manifestent son refus de faire entrer ces « fioritures », « arabesques » (sic) dans le champ de l'enseignement. L'appel à faire réfléchir sur la convention peut séduire l'expert mais pourrait relever d'une relative méconnaissance de l'enseignement élémentaire. On voit ainsi apparaître les racines des usages didactiques de cette description qui vont peu à peu se focaliser sur l'enseignement de la morphographie seule susceptible de systématisation.

➤ Le positionnement d'E. Charmeux

Charmeux traite la langue écrite comme un donné culturel qu'il s'agit non de critiquer mais d'enseigner ; la réforme selon elle ne résoudra pas les problèmes d'orthographe (*ibid.*, 21) puisque les erreurs ne portent pas sur les mots difficiles mais sur la morphologie verbale qui est difficilement réformable. Elle dénonce la confusion qui conduit à ne pas voir que le simple linguistique n'est pas forcément le facile en pédagogie (*ibid.*, 13). Alors que Catach affirme que les phonogrammes sont les éléments les plus abordables pour l'enfant parce que les plus proches de l'oral (*ibid.*, 16), Charmeux indique que la continuité que perçoit l'expert entre phonèmes et graphèmes relèverait d'une progression lente vers l'abstraction, par l'analyse de plus en plus fine des matériaux linguistiques oral et écrit. Elle exprime ainsi nettement sa conscience de travailler dans un autre champ que N. Catach en précisant qu'elles agissent « sur une planète différente ». Concernant les modèles théoriques de la langue et ceux de la construction du savoir par l'enfant, elle explicite son positionnement et indique qu'ils n'ont pas à être superposables mais relèvent d'une articulation : « les études théoriques ont pour but de dresser une description cohérente de l'objet linguistique permettant la construction de la connaissance de cet objet. Le travail pédagogique vise la maîtrise de cet objet par tous les enfants et met nécessairement en

jeu les modes d'acquisition du savoir ... » (*ibid.*, 9).

3.2.3 Théorie de l'orthographe et point de vue de l'élève

Le débat manifeste que l'opposition se situe dans les présupposés d'articulation entre un modèle théorique ici fondé sur la construction phylogénétique de l'orthographe et la progression logique de l'apprentissage de l'écriture dans sa dimension ontogénétique. À propos de la manière dont les élèves s'appuient sur leur connaissance de la langue orale pour découvrir le fonctionnement de la langue écrite Charmeux écrit :

Le schéma proposé **présuppose**, en effet, que l'enfant percevrait spontanément une continuité évidente entre l'oral et l'écrit. Nos observations conduisent à penser le contraire. [...] On peut donc dire que l'oral et l'écrit commencent par être **distincts** dans l'expérience des enfants ; si l'on veut prendre appui sur cette expérience et sur les éléments de savoir auxquels elle a pu donner lieu, il importe de les aborder **de façon distincte**, comme **réalités étrangères** l'une à l'autre, pour conduire l'enfant à les comparer et à découvrir progressivement les relations qui les unissent et les opposent. (*ibid.*, 11-12)

Ainsi l'auteure utilise la description HESO mais prône une rupture dans l'apprentissage. Sa présentation de l'« autonomie » de la langue écrite dans l'enseignement est différente de celle d'Anis dans sa théorisation d'une graphématique autonome (1988) mais les deux visions pourraient, selon nous, s'enrichir pour penser la didactique de l'orthographe.

Or Catach fonde ses propositions de progression phonocentrée sur les progrès de la phonétisation automatique⁹⁸ du français et sur le fait que le français est oralisable par le débutant lecteur. Ses réponses ne prennent pas en compte la spécificité du point de vue du débutant scripteur puisque dans sa logique l'orthographe est une aide pour le lecteur (Jaffré, Reuter *ibid.*, 11). Son incompréhension des réflexions de Charmeux sur l'autonomie de la langue écrite (*ibid.*, 10) montrent la superposition continue opérée entre les deux plans théoriques de la langue et de l'apprentissage. En raison de son intérêt pour la pédagogie constructiviste et le statut de l'erreur (*ibid.*, 18), elle ne s'intéresse pas au rôle des images orthographiques dans la production d'un texte ni à l'importance de l'identification par la voie directe en lecture. La possibilité de s'appuyer sur les erreurs pour construire la logique du système prime en définitive sur l'objectif de produire des textes orthographiés dès la première version.

Ce statut de l'erreur est pourtant précisément analysé par Charmeux qui indique qu'elle « n'a pas la même fonction dans tous les secteurs de l'apprentissage. Autant elle peut être féconde lorsque la solution est le résultat d'un raisonnement, [...] autant elle peut être néfaste dans un domaine dont l'arbitraire constitue la principale difficulté... » (*ibid.*,

98 Par recours à des ordinateurs.

18). La chercheuse souligne qu'une partie de l'orthographe grammaticale relève de l'arbitraire et que dans ces conditions « l'erreur doit être évitée avec le maximum de soin car tout raisonnement renvoie à la maîtrise de l'usage [...et ...] ne peut être d'aucun secours » (*ibid.*, 18- 19) quand ce qui est visé c'est la performance efficace qui relève d'une maîtrise fondée sur « l'imprégnation visuelle et gestuelle » (*ibid.*, 19). Le statut de l'erreur est ainsi interrogé d'une manière très argumentée qui ne met pas en cause la théorie constructiviste mais en souligne les apories pour l'enseignement d'un système de règles dont les fondements ne sont pas scientifiques⁹⁹.

*

Dans le cadre de notre thèse, ce n°46 numéro reflète en les condensant les axes majeurs de constitution de la didactique de l'orthographe tels que nous les avons décrits dans cette partie. Il reprend un modèle successiviste qui organise l'enseignement de la phonographie en occultant son opacité et en le ramenant aux archigraphèmes avant de prôner l'enseignement de la morphographie. Alors que Charmeux souligne l'importance de faire de l'arbitraire orthographique un objectif d'enseignement (*ibid.*, 20), aucun des articles proposés ne travaille dans cette voie, sans doute parce qu'elle semble défier la visée de scientificité dans un cadre structuraliste. La relation renouvelée entre convention et sémiographie qui est au cœur de l'approche de Charmeux¹⁰⁰ apparaît marginalisé dans le champ didactique. Le recours à la mémorisation n'est pas envisageable à un moment où le « par cœur » est l'objet de tous les soupçons (Chartier, 2007). La découverte de la partie réglée de notre orthographe vise le développement de la réflexion métalinguistique qui émerge dans l'enseignement de la grammaire (*Pratiques* n°87 125-126) alors que les modalités de l'entrée dans l'écrit au niveau cycle 2 ne sont pas encore interrogées¹⁰¹.

Chapitre VIII La didactique de l'orthographe actuelle (1990-2015)

Nous pensons qu'au moment où est posée la question de la maîtrise de la langue (CNDP, 1992), les recherches en didactique de l'orthographe sont à la fois trop

99 Même si le travail des scribes qui cherchent à distinguer les orthographes, en recourant notamment à l'étymologie, relève d'une forme de science, celle-ci n'est pas accessible à des élèves jeunes.

100 Pour qui la convention n'est pas « ce qui se fait » mais « ce qui me permet d'être compris ».

101 Ce qui est en accord avec les programmes et les pratiques de l'époque concernant les interactions entre lecture et écriture.

engagées et trop récentes pour se réorienter¹⁰². La description de Catach, accordée à l'approche renouvelée de l'enseignement de l'orthographe, constitue le fondement théorique de tous les ouvrages que nous avons étudiés. Le parti pris de compréhension du système et de construction de la réflexivité entre en synergie avec l'émergence de l'étude de la langue et apparaît encore largement inexploré. La solution de continuité entre savoir et maîtrise est toujours évoquée mais n'est jamais abordée comme problème central.

Nous rendons compte de l'enrichissement du champ de la didactique de l'orthographe à partir de l'étude de quelques ouvrages majeurs et d'un numéro bilan de la revue *Pratiques*. Ce dernier signale en particulier un intérêt renouvelé¹⁰³ pour l'enseignement de l'écriture orthographique au cycle 2 dans lequel s'inscrit notre recherche doctorale. Dans l'ensemble des lectures que nous avons menées, la corrélation entre savoirs sur la langue et maîtrise de la langue en situation c'est à dire l'exploration des possibilités et les conditions de leur automatisation nous semblent ignorés. Or les réponses, qui sont indispensables à la pratique quotidienne des enseignants, risquent alors d'être implicitement empruntés à la perspective behavioriste ce qui explique, selon nous, l'importance accordée aux « exercices d'application¹⁰⁴ » dans de nombreux ouvrages et manuels.

1 Analyse de quelques ouvrages majeurs

1.1 Un premier bilan

Didactiques de l'orthographe (Cogis & Jaffré, 1992) est une mise en forme, dans une édition pédagogique, de travaux déjà publiés par l'INRP en 1989 qui nous permet une transition avec notre étude précédente. On observe une filiation évidente avec les travaux de Catach qui préface l'ouvrage ; les travaux HESO sont maintes fois cités en référence. L'ouvrage fait un bilan des connaissances et des recherches existantes concernant l'enseignement de l'orthographe. Il dresse un état des lieux des savoirs théoriques sur notre orthographe, des pratiques telles que la dictée ou l'apprentissage des règles, trace quelques grandes lignes pour renouveler les pratiques sans donner

102 Les propositions divergentes (Charmeux, Ouzoulias) restent marginales peut-être en raison du fait qu'elles ne mettent pas en discussion le modèle théorique dominant et ne s'intéressent qu'aux pratiques.

103 Renouvelé et non pas nouveau comme le montre l'étude systématique des articles de *Repères* entre 1979 et 1989 que nous avons menée en VII.

104 C'est le fonctionnement du Bled, c'est le sous-titre de Catach 1980 et d'ouvrages encore publiés après 2010

d'indications précises. Il installe la notion de connaissance d'un système (113) et présente l'apprentissage de l'orthographe comme une activité de réflexion¹⁰⁵ sur la langue :

Les règles d'orthographe devront elles aussi faire l'objet d'investigations particulières ; **tous les chercheurs s'accordent pour dire que l'acquisition de l'orthographe passe par des activités d'analyse (ou métalinguistiques)**. Mais en fait on sait encore peu de choses sur ces activités et sur leur rôle effectif. (143)

Cette indication fait cependant l'objet de réserves : « On a donc là une sorte de paradoxe : les activités métalinguistiques sont censées fournir une clé, un raccourci - et on comprend donc pourquoi l'école les privilégie autant- mais on sait encore très mal ce que sont au juste des activités métalinguistiques utiles. » (143). La question du transfert et de l'efficacité de la connaissance des règles pour la maîtrise de la langue est donc posée. Cette interrogation sera l'objet d'investigations en psychologie (Fayol, Pacton, Totereau, 1998).

1.2 Des ouvrages didactiques marquants

En 1994, dans *Savoir orthographier*, Angoujard, explicite les fondements qui vont irriguer la didactique de la production d'écrit au cours des années 90 et 2000. L'ouvrage vise à intégrer les apports nouveaux de linguistique en raison des échecs enregistrés dans les résultats des élèves mais aussi de l'insatisfaction des enseignants qui constatent l'écart entre les savoirs de leurs élèves concernant les règles d'orthographe et leur maîtrise réelle du savoir orthographier. Le renouvellement des pratiques est fondé sur l'approche réflexive à partir de laquelle on peut proposer aux élèves de découvrir les régularités linguistiques. Cette approche fondera la proposition de renommer « Observation réfléchie de la langue » l'ensemble des disciplines de la grammaire :

La connaissance est celle des éléments constitutifs de l'orthographe **prise en tant que système**. [...] Cette forme de connaissance résulte d'une **abstraction**¹⁰⁶ : elle s'édifie à partir de l'analyse de la forme graphique de mots particuliers, parmi lesquels, en tout premier lieu, ceux qui font l'objet de la connaissance spécifique définie précédemment. Elle concerne l'ensemble des phénomènes orthographiques et son apprentissage n'est possible que par le biais de la **compréhension** : elle relève de l'exercice de l'intelligence (10).

Pour cette raison, l'ouvrage critique les approches qui envisagent l'accumulation inorganisée de règles qui ne permet pas de s'approprier l'orthographe. « Les savoirs

105 On voit dans la citation qui suit que cette notion est, dans le cadre de la recherche, associée au terme « métalinguistique » : réfléchir sur la langue amène à la constituer en objet du monde sur lequel on peut réfléchir (comme on réfléchit sur la croissance des plantes ou sur l'origine de la pluie). Nous y reviendrons à propos de l'ouvrage coordonné par G. Ducancel.

106 On est ici clairement dans une dimension métalinguistique ; l'orthographe est considérée comme faisant système ; ce système est l'objet d'une conceptualisation qui permet d'effectuer des généralisations, des systématisations sur le fonctionnement du code dont sont issus des termes tels que morphogrammes ou logogrammes dont la distinction n'est pas toujours aisée pour l'expert.

ainsi délivrés visent essentiellement, sinon uniquement, à permettre aux élèves de surmonter des difficultés bien spécifiques : **ils ne peuvent donc pas former système.** » (24).

En raison d'un objectif clairement exposé, libérer l'écriture en production écrite, l'ouvrage oppose strictement écrire et orthographier. Il s'agit pour l'auteur de permettre à tous les élèves de s'inscrire dans l'apprentissage de la production d'écrit de façon à « s'affranchir du poids des traditions scolaires et mettre enfin l'orthographe à sa juste place : importante mais seconde ». Pour cela, son enseignement ne doit pas être restreint au cadre des leçons et des exercices d'application qui les suivent. La notion de révision du texte devient alors fondamentale ce qui amène l'auteur à ignorer ce qui se passe au CP : « C'est au CE1 qu'il semble possible de présenter cette exigence à tous dès le premier trimestre avec ce qu'il faut de souplesse pour que le projet ne crée pas d'exclusion » (41).¹⁰⁷ Le rôle de la mémorisation et des activités de copie n'est pas évoqué et la discipline apparaît essentiellement pensée pour le cycle 3.

Pour enseigner et apprendre l'orthographe, est en filiation directe avec les deux premiers ouvrages cités. Son auteure rappelle les antécédents du travail qu'elle présente :

Cet ouvrage est redevable d'une longue lignée de recherches théoriques et didactiques, notamment les recherches de tous ceux qui depuis le plan de rénovation de 1970 jusqu'aux années 2000, ont œuvré pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français ; il doit plus particulièrement pour l'orthographe au groupe LEA (Linguistique de l'écrit et acquisition), animé par J.P. Jaffré, à la richesse de ses recherches et de ses échanges. (Cogis, 2005, 9)

De fait, le texte cristallise le chemin parcouru en quinze ans par la recherche en didactique de l'orthographe.¹⁰⁸ Cette somme trouve un prolongement d'une grande lisibilité dans l'ouvrage de Brissaud et Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (2011) qui valorise la recherche de concision mais n'apporte pas d'inflexion sur les points qui nous intéressent.

La brièveté de notre analyse ne rend pas compte de la richesse de ces deux ouvrages. Du point de vue de l'apprentissage, ils proposent une évolution fondamentale puisqu'ils adoptent la perspective historique et culturelle qui sera au cœur de notre quatrième partie. Analysant l'enseignement à partir du point de vue de l'élève, le premier présente

¹⁰⁷ En fait, toute la page 41 manifeste la manière selon laquelle l'auteur propose d'articuler contrôle de l'orthographe et libération de l'écriture.

¹⁰⁸ On retrouve toutes les propositions phares déjà abordées : l'exploitation didactique des erreurs, la valorisation de la réflexion, l'articulation de la production et de la révision. La présentation linguistique est claire, précise, les situations proposées sont développées, accompagnées de nombreux exemples de transcription.

une réflexion sur l'élaboration des savoirs et des représentations à travers les activités de manipulation et d'observation. Intégrant les recherches sur le rôle du langage dans les apprentissages, il montre que les interactions orales participent à la construction des savoirs mais les exemples développés concernent le cycle 3 et le collège, parfois le CE1. Rien là de surprenant, l'auteure s'intéresse à l'observation réfléchie de la langue et les mots qui apparaissent sur la couverture¹⁰⁹ annoncent clairement ce positionnement. Le livre s'adressant aux enseignants dont les élèves sont déjà entrés dans la langue écrite, il délaisse alors la question de la genèse qui est celle que nous posons et on retrouve le même point aveugle concernant la construction des premières habitudes. À ce titre il est intéressant de lire l'analyse¹¹⁰ de la production d'un élève lors de l'évaluation de début de CE2. Elle illustre de manière remarquable le sens des propositions de l'ouvrage autant pour la lecture de l'erreur que pour la valorisation des réussites. L'auteure insiste sur la qualité de la narration ; elle montre que des savoirs morphologiques et textuels sont en cours de construction. Pourtant certaines erreurs récurrentes méritent à notre sens d'être interrogées comme le problème de la segmentation en mots ou les affirmations concernant les mots d'une seule lettre (18).

Les arguments concernant la segmentation syntaxique en phrases nous semblent parfaitement recevables¹¹¹, mais nous pensons que l'on peut s'interroger sur ce qui amène un élève à ne pas reconnaître les mots « armoire », « alors », « transformer », « savait », « grossir », non du point de vue strictement orthographique mais en tant qu'unités sémantiques. On peut aussi remarquer qu'alors que les homophones « et » et « est » sont justement distribués, l'élève ne semble pas étendre ses savoirs sur l'homophonie à d'autres mots : « haut », « mais », « n'a », « faim » et semble traiter le français comme une phonographie. L'auteure affirme que ces erreurs sont « normales » en fin de CE1. Nous pensons que cette « normalité » a quelques rapports avec les pratiques d'enseignement en début de cycle 2 et particulièrement au CP.

Le public visé en priorité n'est justement pas celui des enseignants de CP puisque l'ouvrage « s'adresse en priorité aux enseignants du cycle 3 et des premières années du collège, mais concerne également ceux qui en amont ou en aval, doivent enseigner l'orthographe. » (9). Cette approche, modélisée par l'enseignement de l'ORL en cycle 3 est ainsi donnée comme possible à transposer « en amont ». Or les élèves de CP ne disposent pas de matériau écrit suffisant pour réfléchir seuls par comparaison et

109 Annexe II-e-1

110 Annexe II-e-2

111 Annexe II-e-2 paragraphe sur la segmentation.

confrontation. Le second ouvrage (Brissaud & Cogis, 2011) propose ainsi des activités orientées vers les CGP fondées sur le maniement d'un matériau lexical important et amène à interroger la transposition de ce que des élèves de cycle 3 savent faire (ou peuvent apprendre à faire¹¹²) à des élèves de 6 ou 7 ans qui construisent leurs premières relations avec la langue écrite et le langage. Ces activités réflexives reprennent de manière très explicite les notions de graphème et phonème chez Catach dont le modèle théorique reste la référence.

2 Un bilan dans la revue *Pratiques*

Au-delà des numéros consacrés à l'étude de la langue en 1995 et 2005, Catherine Brissaud publie¹¹³ « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? » (2011, 207-226), dont la lecture permet de suivre le chemin « effectivement parcouru dans le domaine de la didactique de l'orthographe depuis l'émergence de la didactique du français dans les années 80 » (208). L'article permet de suivre l'enrichissement du champ tant par l'émergence d'une linguistique de l'écrit que par les apports de disciplines connexes issues de croisements avec les disciplines contributives que sont la psychologie et la sociologie. Ce bilan nous permet de traiter deux questions : Observe-t-on une diversification des modèles théoriques¹¹⁴ ? Le modèle didactique unique fondé sur la successivité dont nous avons observé l'émergence est-il été discuté voire contredit ?

L'avancée des recherches en linguistique comparative a permis d'inscrire la compréhension de l'orthographe française dans un ensemble plus vaste et fait émerger la notion d'orthographe opaque comme caractéristique du français. Cette caractéristique fonde la nécessité d'un enseignement envisagé sur la durée. L'auteure indique que selon Cogis, la référence aux modèles théoriques est devenue un invariant des recherches en didactique. En ce sens, nous pouvons observer que le chemin tracé par le plan Rouchette a bien été suivi. La réflexion sur l'enseignement est fondée sur une connaissance de l'objet enseigné. Or nous notons qu'au niveau des ressources en linguistique le phénomène de sélection a perduré. Les travaux de Charmeux, Foucambert, Guion, Thimonnier ont disparu, ceux de Anis ne semblent pas avoir existé. Seuls deux ouvrages apparaissent en bibliographie ; leurs auteurs sont cités dans le texte mais leur traitement est tout à fait différent. La présentation des travaux de Catach occupent une demi page

112 Aussi bien cognitivement que pour l'accumulation des connaissances.

113 Dans le numéro 149-150 de juin 2011 consacré à la Didactique du français (2).

114 Observe-t-on par exemple une influence du modèle autonomiste ?

(Brissaud, 2011, 209) alors qu'on ne trouve strictement aucune référence à l'analyse distributionnelle. Du travail sur l'orthographe de Blanche-Benveniste et Chervel (1969) n'est retenue que leur proposition de « supprimer l'orthographe » (Brissaud, 2011, 218). Nous lisons dans ce parti pris non un choix de l'auteure mais un effet d'objectivation de l'état du champ : la didactique de l'orthographe a sélectionné une seule description comme soubassement théorique ; l'ensemble des travaux cités fonctionnent sur cette unique description.

Le rôle des connaissances déclaratives (210) est par ailleurs mis en débat du fait que des études montrent l'« impact de la fréquence des unités linguistiques et des régularités du système sur la performance orthographique ». Cet apprentissage implicite est cependant envisagé sur le mode passif puisque l'auteure résume ces observations comme « toutes choses qui tendraient à montrer que plus on enregistre de régularités par la lecture, meilleur orthographe on serait » (211). Elle n'indique pas de recherches en didactique sur l'enregistrement des régularités ; par contre elle signale que certaines d'entre-elles ont fait émerger des interrogations sur les décalages entre les savoirs didactiques de l'enseignant et les apprentissages (216) et ont montré les limites des processus de révision (213).

L'orthographe est envisagée comme une série de problèmes à résoudre ce qui conduit les chercheurs à travailler sur la capacité à les résoudre (21). De ce fait, le tâtonnement et le travail sur l'erreur sont l'objet d'une grande attention. Le recentrage sur les « notions clés » devient un levier de programmation (218). Deux voies ont été utilisées pour effectuer cette réduction de l'objet orthographe. D'une part, l'enseignement de la sémiographie est focalisé sur ce qui peut être expliqué, systématisé : la morphographie. L'auteure indique (208) s'appuyer particulièrement sur un article bilan, *Morphographie et didactique, au carrefour des recherches* (Cogis, 2008). D'autre part l'usage de ces savoirs est particulièrement lié à la révision de textes (Brissaud, 2011, 211). Rien n'indique dans l'article que la successivité qui va de la phonographie simplifiée à la morphographie soit objet de discussion. Alors que la complexité de l'objet enseigné est de mieux en mieux décrite, la complexité de la constitution et de l'automatisation de savoir-faire n'est pas abordée. La didactique de l'orthographe reste marquée par l'approche réflexive qui s'est développée en étude de la langue.

L'émergence de la linguistique de l'écrit est accompagnée par développement de la sociolinguistique et de la psycholinguistique (209-211). La découverte du rôle du langage dans les apprentissages permet d'accéder aux « représentations »,

« conceptions », « conceptualisations » des élèves. C'est une autre récurrence dans les recherches didactiques (211). Nous soulignons cependant qu'à propos des verbalisations des élèves ces recherches établissent un lien entre le langage de l'élève et son milieu mais ne portent pas sur le lien entre le fonctionnement cognitif des élèves et les pratiques d'enseignement (211). L'observation psycholinguistique reste marquée par le cadre piagétien des recherches princeps sur les écritures inventées. L'auteure lance cependant un appel indiquant qu'« il est temps d'entrer dans les classes, d'observer les dispositifs mis en œuvre, les positionnements de l'enseignant, les tâches proposées aux élèves et leur façon de les résoudre » (210). Les pratiques enseignantes pourraient alors devenir objet d'observation (217). Notre recherche se voudrait une réponse à cet appel.

Tout en dressant le panorama des acquis, Brissaud insiste sur l'ampleur du travail à accomplir et sur ses enjeux sociaux (214). Elle souligne les tensions qui traversent ce champ de recherche : la valorisation de la dimension communicationnelle du langage, l'émergence d'une linguistique textuelle ont conduit à intégrer l'enseignement de l'orthographe à celui de la production d'écrit et permis de minorer la pesanteur de sa dimension normative (211) mais des études dénoncent les conséquences de ce relatif abandon en pointant une baisse de niveau qui conduit à « *la fragilité des connaissances du système orthographique des enseignants entrant dans le métier.* » (215). La conclusion est un appel à la collaboration qui met en évidence les avancées mais aussi les incertitudes et les difficultés non surmontées. (220)

3 L'émergence de la question de la genèse orthographique

Brissaud (2011, 211) souligne enfin que dans les dix dernières années étudiées, les publications concernant les jeunes élèves se sont multipliées ce qui nous rapproche de notre objet d'étude. Nous avons sélectionnés deux ouvrages généralement connus des enseignants de cycle 2 ; dans la mesure où ils rendent compte d'un même programme de recherche (PROG, INRP), nous faisons une analyse détaillée à partir du second, *Sens et code au C2* (Ducancel, 2006) avec quelques renvois au plus ancien, *Apprentissage progressif de l'écrit*, (Brigaudiot, 2004)

La copie est envisagée comme un outil d'apprentissage de l'écrit : « Nous posons que la vraie copie a des rapports avec la découverte du système de l'écrit et permet d'observer la norme sociale » (Ducancel, 2006, 167). Les manières de la conduire sont présentées avec précision. (*ibid.*, 168) Plus globalement l'ouvrage, comme son titre l'indique, veut construire des relations étroites entre le code et la compréhension et cela de manière

progressive. (*ibid.*, 59)

L'activité autonome d'écriture n'est pas confondue avec son apprentissage ; ainsi, bien que l'objectif final soit la maîtrise individuelle, les activités d'apprentissage sont souvent menées en groupes de deux ou trois élèves (*ibid.*, 74) ou en co-écriture (79), en accord avec la perspective historique et culturelle. L'autonomie progressive est construite avec la dictée à l'adulte, des relectures croisées. Cette conquête s'appuie sur la construction et l'usage d'écrits de référence que les élèves apprennent à utiliser (*ibid.*, 94), des listes analogiques mais aussi des affiches produites au cours d'activités sur la langue. (*ibid.*, 95)

La démarche proposée vise à instituer la langue en objet d'étude ainsi qu'à permettre « l'acquisition d'une compétence métalinguistique efficace dans les activités de langage » (*ibid.*, 158). A travers cet objectif, les auteurs montrent clairement le rôle de l'école pour construire la métalangue à partir de l'usage de la fonction métalinguistique et du métalangage :

A l'école, l'**usage de la métalangue suppose que soient construits les concepts désignés**. Certes, des termes comme lettre, mot sont employés par les enfants, puisqu'ils sont du langage courant. Mais au cycle 2, les enfants emploient aussi bien mot pour une syllabe ou une portion de texte : ils confondent, sous le terme lettre, le son, le nom de la lettre, la forme repérée visuellement et un élément mettant en œuvre **le principe alphabétique de relation entre la chaîne sonore et les lettres**. En revanche, la fonction métalinguistique, le métalangage sont actifs longtemps avant que les concepts soient construits » (*ibid.*, 159).

L'auteur précise ce que peuvent être des séances « méta » préparées ou décrochées (*ibid.*, 170) et propose des outils d'observation de l'évolution des élèves sous le terme d'« indicateurs de progrès ». (*ibid.*, 161) ce qui atteste de la volonté de porter un regard positif sur leur activité. Nous observons cependant ce qui nous semble être une confusion et que nous avons déjà relevée précédemment, concernant le traitement par les élèves de « ce qu'on entend » lors du passage à l'écrit : du fait que l'écrit code du son, il semble acquis que les élèves peuvent le faire. De plus, nous relevons des énoncés concernant ce travail de codage qui de notre point de vue, mériteraient d'être interrogés : « [...] il [l'élève] doit [...] réaliser la chaîne écrite à partir de la chaîne orale extériorisée ou non » (*ibid.*, 64) ; puis toujours à propos de l'élève : « [...] quand il sera vraiment autonome : il écrira les mots de mémoire ou les encodera en référence au sonore (surtout) [...] » (*ibid.*, 95). Nos réserves se fondent sur les interprétations qui peuvent être faites de ces deux citations mais aussi sur une transcription dans laquelle un élève, à qui l'on demande comment on fait pour « s'aider à écrire », répond en premier lieu « en écoutant les sons » (*ibid.*, 79). Finalement il n'apparaît pas explicitement qu'écrire c'est écrire une succession de mots.

La filiation de ces ouvrages avec les travaux Catach semble au premier abord moins serrée puisqu'on n'y trouve pas de citations directes. Pourtant, on rencontre de manière récurrente les termes « codage phonographique » (*ibid.*, , 158), « système » (*ibid.*, 162 et 164), « sous-système » (*ibid.*, 164) et surtout « (pluri)système » (*ibid.*, 166) mais sans qu'ils soient référencés. La description linguistique du français utilisée reprend alors les oppositions effectuées par Catach entre phonographie et morphographie. Ce choix permet d'évoquer la dimension historique de la langue mais l'auteur ne pose jamais comme problème premier de l'entrée en orthographe que la sémiographie est au cœur de la transcription des sons, du fait de la non-bi-univocité des correspondances graphies/phonies. Or certaines orthographes sont en même temps historiques et sémiographiques. L'important n'est pas alors de les expliquer mais de les mémoriser parce qu'elles incarnent le sens du mot mais l'ouvrage ne pose pas la mémorisation des mots comme problème didactique.

La spécificité de la genèse de l'orthographe serait alors, à notre sens, ignorée. Ainsi dans le tableau proposé page 83¹¹⁵, la conquête de l'autonomie est représentée par une ligne sans rupture alors que nous ferons l'hypothèse qu'il faudrait conceptualiser la différence qui existe entre une maîtrise du réemploi des formes et une maîtrise de la recomposition, d'autant que cette maîtrise de la recomposition¹¹⁶ étant loin d'être construite à la fin du CE1, « la prise en charge de l'encodage par les élèves » (*ibid.*, 83) reste éminemment problématique. À notre sens, on peut raisonnablement penser que la maîtrise de l'orthographe reste pour le scripteur le plus expert un tissage du réemploi et de la recomposition. Cet oubli découle d'un usage des parti-pris initiaux qui peut être discuté : l'ouvrage est volontairement centré sur la construction de la compréhension de l'écrit. Des séances collectives permettent de découvrir le (pluri)système de l'écrit (*ibid.*, 166) mais on ne peut confondre cette découverte avec l'appropriation du savoir orthographier. Par ailleurs, la maîtrise de l'orthographe lexicale n'est pas présentée comme un objectif prioritaire certainement parce qu'elle ne relève pas de la réflexion alors qu'elle est pourtant porteuse de sens. Le cadre théorique de cet ouvrage lie si fortement la construction du sens et la réflexion, que la construction de certains automatismes et par voie de conséquence l'importance du travail de mémorisation

115 Annexe II-f

116 Alors que la maîtrise du réemploi s'appuie sur des compétences de mémoire et de sélection (en particulier pour tous les homophones), la recomposition suppose une maîtrise plus analytique de la langue. Le scripteur doit, pour être efficace, avoir en mémoire des séries d'unités morphémiques, être capable de les confronter, les trier et après sélection de traiter encore des problèmes mécaniques de lien entre ces unités. Par exemple la recomposition de formes en [sjɔ̃] suppose une bonne sélection de l'écriture du [jɔ̃] (s-illon / par-ions / ment-ion) mais de plus de pouvoir se repérer dans les différentes séries "- tion / -sion" ...ce qui est impossible pour des non-latinistes).

initial s'en trouvent oblitérés. De ce fait, et selon nous, les rapports entre les premières expériences de l'écrit et la genèse de l'orthographe ne peuvent alors être étudiés.

Cet ouvrage nous semble manifester la forte évolution concernant le rôle du langage dans les apprentissages mais il participe à la naturalisation d'un modèle successiviste fondé sur le modèle HESO. L'orthographe y apparaît dès le CP comme une dimension qui relève de la réflexion sur la langue et qui vient « après » la découverte du code alphabétique. Ce faisant, cette approche ignore que les élèves, particulièrement en CP lorsqu'ils entrent dans la « lecture autonome », construisent à travers toutes les activités proposées leurs premières habitudes sur le fonctionnement de la langue qui ne relève pas de la réflexion mais de la pratique même de cette langue écrite. Nous pensons que les pratiques d'enseignement construisent ainsi puis laissent se pérenniser et se consolider une vision phonographique ou plutôt une vision de transparence phonographique. Du fait que la langue écrite peut restituer assez justement les sons de la langue orale, les enseignants encouragent les élèves à le faire et à penser qu'ils peuvent commencer à écrire ainsi. C'est cet écart entre « cela peut se faire » (vérité linguistique) et « l'enfant de CP peut écrire ainsi » (qui n'est pas une vérité pratique systématique) qui est l'objet de notre réflexion.

*

Nous observons au cours des quinze dernières années un déplacement majeur du rôle accordé aux interactions langagières dont nous n'avons pas décrit chronologiquement l'émergence mais que nous avons saisi dans un état très avancé à partir d'ouvrages de la dernière décennie. (Cogis, 2005 ; Ducancel, 2006 ; Cogis & Brissaud, 2011). Soulignant le rôle du langage dans le passage des concepts quotidiens sur la langue et son fonctionnement à une conception plus savante, ces textes renouvellent la vision du rôle de l'enseignant comme médiateur des savoirs. Les pratiques évoluent à la fois en raison des prescriptions officielles et des apports de la recherche qui peuvent être diffusés par la formation continue et des recherches-actions. Les prescriptions du plan Rouchette ont été suivies d'effet à long terme et l'enseignement de la grammaire a changé de nom. Il ne s'agit plus d'apprendre des règles pour les réciter mais d'étudier la langue, d'où l'importance pour l'enseignant de pouvoir s'appuyer sur une théorie linguistique. Or seule une des théories disponibles a été exploitée et elle a conduit à promouvoir un enseignement de la langue fondé sur des démarches d'observation scientifique.

La scolarisation des travaux de Catach (1973, 1978, 1980) novateurs à bien des égards, a préservé des paradigmes anciens de l'enseignement de la langue écrite. Consolidant

une perception phono-centrée du codage écrit, cette description contribue à perpétuer la tradition d'un enseignement de l'orthographe basé sur l'enseignement de règles. Les propositions didactiques très marquées par le phonocentrisme valorisent alors la recherche de limpidité et d'efficacité mais tendent à assimiler savoirs pour l'enseignant et savoirs pour l'élève et à occulter le questionnement sur les modalités de l'automatisation c'est à dire la transformation des savoirs en modalités d'actions automatisées. L'entraînement proposé pourrait alors relever d'un recours non explicite au behaviourisme.

Le fondement de l'enseignement de l'orthographe sur la seule théorie du plurisystème conduit ainsi au maintien d'une approche successiviste dans laquelle est occulté le point de vue de l'élève débutant. Un paradoxe dans l'approche constructiviste nous semble pourtant devoir être objet de réflexion : l'élève ne peut construire les règles avant d'avoir longuement fréquenté la langue écrite mais il ne peut écrire orthographiquement sans connaître les règles. Or les situations où les élèves sont conviés à « écrire avec les oreilles » sont depuis longtemps dénoncées (Ouzoulias, 2011, 2014). Ne convient-il pas de réfléchir sur la continuation de ces usages et plus particulièrement en C2. En entrant dans l'écriture, alors qu'il n'est pas possible de leur enseigner les règles, les élèves prennent des habitudes gouvernées par la description sous-jacente dans la mesure où c'est elle qui guide l'action de l'enseignant pour organiser l'activité des élèves. Des recherches en psychologie nous invitent à questionner l'efficacité de l'enseignement formel des règles (Fayol, Pacton & Totereau, 1998) et devraient conduire à interroger leur rôle dans l'intériorisation et l'usage des régularités orthographiques (Fayol, Lété & Gabriel 1996). Elles invitent aussi, selon nous, à s'interroger sur ce qui pourrait fonder la maîtrise de l'orthographe chez les scripteurs.

TROISIÈME PARTIE : Proposition d'une approche sémiographique

Le point de vue dominant jusqu'aux années 80 amène les linguistes à considérer comme une évidence que la description de l'écrit s'effectue par référence à la langue parlée (Guion, 1974, 32 et 34). L'usage du système alphabétique a conduit à privilégier le principe phonographique dans beaucoup de descriptions théoriques. En ce sens, les travaux menés sous la conduite de Nina Catach au sein du laboratoire HESO constituent une avancée incontestable puisqu'ils identifient aussi des systèmes non phonographiques. Cette description a pris une importance considérable, notamment dans le domaine de l'enseignement et nous analysons quelques éléments problématiques concernant son usage en didactique de l'orthographe. Nous proposerons alors la réactualisation de descriptions sémiographiques qui, à nos yeux, ont un intérêt majeur.

Chapitre IX Une réévaluation de l'importance de la phonographie

Le parallèle entre phylogenèse et ontogenèse articulé à la visée réformatrice fait du système phonographique la « fondation » du plurisystème (Catach, 1978, 78).

1 Les effets d'une représentation visuelle phonocentrée

Si, la théorie HESO n'appartient pas à la tendance phonocentriste¹¹⁷, la schématisation circulaire du plurisystème en fait un système phonocentré au sens géométrique du terme. Notre propos est d'analyser les conséquences potentielles pour l'enseignement de cette option théorique.

1.1 Une schématisation elliptique¹¹⁸

Nous avons en II-2-4 indiqué que la présentation sous forme de schéma n'intègre pas la catégorie mixte des morphogrammes audibles nommés morphonogrammes. En conséquence, nous ne pouvons savoir dans quelle grande catégorie ces éléments, nombreux¹¹⁹ en français, sont comptabilisés. La présentation sous forme de cercles emboîtés produit alors un effet de figement des seules catégories schématisées et peut

¹¹⁷ Selon les critères proposés par Anis (1988).

¹¹⁸ L'ellipse désigne ici ce qui, pour n'être pas dit ni montré, est finalement non pris en compte et oublié.

¹¹⁹ La multiplicité des formes verbales en [e] en est un exemple majeur (Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006).

contribuer à occulter ces phénomènes de recouvrements qui ne sont pas inclus dans le schéma. Nous redonnons le paragraphe de présentation pour le commenter :

Cette vision du système a été explicitée à plusieurs reprises par les membres de l'équipe : « Si on voulait concrétiser tant bien que mal cette structure complexe, cela pourrait donner une série de cercles (fig.1) dont **le centre** serait constitué par **notre code graphique proprement dit** c'est à dire le stock des graphèmes correspondants directement à nos phonèmes, appelés par nous phonogrammes (Catach, 1978, 54).

Le terme « vision » exprime très clairement la volonté de proposer une « manière de voir » qui découle d'un cadre théorique où l'oral est la langue première et l'écrit, sa transcription. Selon cette vision, la catégorie des phonogrammes est désignée comme « le code graphique proprement dit » ce qui, sur le mode implicite, pourrait signifier que le reste est annexe. Ainsi s'est répandu un point de vue qui fait des phonogrammes l'essence et le centre du système aux dépens des autres éléments constitutifs qui apparaissent en périphérie.

Ce choix est fondé sur un projet double dont les deux volets, scientifique et réformiste, étaient articulés entre eux : présenter un système dont le noyau est globalement explicable, donc enseignable, et identifier une petite quantité de scories qu'il est urgent de réformer¹²⁰. L'objectif d'enseignabilité fonde une volonté de lisibilité et de clarté explicative que l'on retrouve chez Thimonnier (1967) et qui se conjugue ici à un haut degré de scientificité.

L'exploitation scientifique de la fréquence a conduit à l'élaboration de la catégorie des archigraphèmes qui est intégrée au schéma. Les chiffres, quoique calculés en langue et non en discours, nous semblent peu discutables. En revanche, bien que présenté comme alphabet de référence et non d'usage, le contenu du tableau proposé¹²¹ structure les pages 78 à 189 de l'ouvrage de 1980 soit quatre chapitres. Il réserve quelques surprises : l'archigraphème Z est par exemple proposé pour le son [z] alors que, pour l'enfant de CP, l'apprentissage des régularités doit conduire à éliminer l'usage de cette lettre au nom évocateur pour la remplacer par un S. Les archigraphèmes IN ou AN ne couvrent que la moitié des occurrences ce qui signifie que leur usage conduirait des élèves qui s'en serviraient à 50 % de formes erronées. Le [ə] si courant en français à l'intérieur et en finale de mots n'a pas d'archigraphème, cependant que le E est utilisé pour l'ensemble des graphies de [e] et de [ɛ] ce qui n'aide en rien à la résolution des problèmes orthographiques lexicaux et grammaticaux concernant l'usage de graphies très nombreuses et courantes : É, È, Ê, AI, EI, ER, ET, EZ, ES. Cette liste n'étant pas

¹²⁰ La réforme n'a pas à ce jour conduit à l'extinction du cercle des lettres étymologiques.

¹²¹ Annexe III-a.

close, on peut s'interroger sur la diffusion du tableau des archigraphèmes dans des ouvrages à visée d'enseignement.

Par contre, un certain nombre de phénomènes très massifs ne sont pas intégrés à la schématisation du système global alors qu'ils sont clairement repérés. Ainsi, la non biunivocité du système des CGP est exposée mais les incidences sur le schéma de ce phénomène majeur ne sont pas explicitées. Or, le noyau central des phonogrammes n'a pas valeur uniquement phonographique (Honvault, 2002, 83). Une très grande partie d'entre eux ont pour le lecteur valeur logographique¹²². Ainsi, le scripteur qui doit encoder cette dimension sémiographique des phonogrammes ne peut le faire par simple recours à l'oreille. Ce problème est majeur car les statistiques du système concernant les archigraphèmes fonctionnent à l'échelle des phonèmes mais, à l'échelle du mot, il y a très généralement au moins un phonème problématique susceptible d'induire une erreur de graphie selon une pure analyse fréquentielle¹²³.

1.2 *Des interférences avec le projet de réforme*

La volonté réformatrice peut avoir influencé l'organisation et la présentation des données qui est ainsi résumée :

Notre orthographe **est une orthographe phonologique** à plus de 80 %, **dans une certaine mesure morphologique** (avec une concentration extrême des « morphogrammes grammaticaux », bien moindre des « morphogrammes lexicaux »), et **enfin en partie distinctive** (les distinctions « logogrammiques » des homophones grammaticaux étant de loin plus informatives que celles des homophones lexicaux) (Catach, 1992, 65).

Cette synthèse nous fournit alors le plan de notre analyse qui consistera à discuter la centration phonologique, et à réévaluer les trois autres dimensions dont la dernière¹²⁴ est ici occultée. Dans un système scolaire qui vise la démocratisation de l'enseignement de l'écriture, les simplifications de l'orthographe sont souvent invoquées au nom d'une logique phonocentriste :

[C]ette simplification de l'orthographe repose sur la conception suivante : **l'orthographe doit être logique et phonétique**, de façon que la relation entre le mot oral et le mot écrit soit simple et directement accessible. S'il s'agissait là d'une hypothèse de travail, le point de vue serait respectable et pourrait être situé dans le cadre de la recherche de type scientifique. Or, il s'agit d'un **postulat philosophique** au nom duquel on veut réorganiser l'orthographe. Ce qui est frappant, c'est que le discours des « réformistes » sous-tend toujours **une conception cartésienne et causale**. Tel mot doit s'écrire ainsi parce qu'il se prononce ainsi. Or une analyse des méthodes de lecture montre que la méthode synthétique (ou syllabique) sous-tend **la même conception** cartésienne et causale ... (Guion, 1974, 109)

122 La complexité orthographique n'est pas seulement une surnorme sociale, elle fonctionne aussi, nous l'avons vu, comme aide à la lecture.

123 Or une fréquence d'une faute par mot ou tous les deux mots est considérée comme très élevée.

124 Le cercle des lettres étymologiques.

Les postulats implicites qui fondent les propositions de réforme de l'orthographe sont donc accordés aux très anciennes pratiques de lecture et perdurent alors même que les recherches sur la lecture rapide ont montré le rôle prépondérant de la voie directe chez le lecteur expert (Fayol, Sprenger-Charolles). Le discours scientifique descriptif sert ainsi de caution pour un autre discours qui est celui de l'accompagnement de l'évolution de la langue écrite. Le postulat de logique est lié aux fondements de la première linguistique qui mène une analyse structurale de la langue orale ; tout écart à la phonographie est alors analysé comme illogique et conduisant à une dénaturation de l'écriture.

Les dernières pages de *L'orthographe* (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969) sont à notre sens symptomatiques de ce postulat implicite. Leur organisation explicative¹²⁵ est très différente de celle des travaux HESO :

Tout raisonnement qui part du phonème pour aboutir au graphème se termine en imprécation contre l'illogisme du système. Il caractérise assez bien les limites méthodologiques d'un certain réformisme. Il y a pourtant des siècles que la pédagogie a compris qu'on n'enseigne l'écriture française qu'en respectant la direction essentielle, du graphème vers le phonème (*ibid.*, 114).

Pourtant, après avoir mis en évidence cette primauté du matériau graphique, ils concluent à l'impossibilité d'enseigner notre orthographe dans la mesure où elle s'est trop éloignée de ses origines phonographiques.

Par contre, Charmeux (1979), après une analyse initiale qui nous paraît du même ordre que celle qui conduit Blanche-Benveniste et Chervel (1969) à parler de « moules graphiques », débouche sur des conclusions très différentes. La constitution de l'orthographe « va conférer à la langue de l'écrit un caractère de plus en plus **spécifiquement visuel**, permettant une **rapidité plus grande de lecture** par l'économie du passage par l'oral » (Charmeux, 1979, 66). Pour l'auteur, les principes que R. Estienne introduit dans l'écriture au 16^e siècle ont une dimension linguistique même s'ils ont pris un poids social et politique important : « il opte délibérément pour une “graphie du sens” aux dépens de la “graphie du son” ceci étant encore confirmé par la recherche de familles sémantiques soudées visuellement par la graphie » (*ibid.*). Cette valeur sémiographique globale de l'orthographe pour accélérer la lecture silencieuse est restée peu exploitée en didactique de l'orthographe.

2 Une morphographie muette ?

Le fait que certains phonèmes puissent être transcrits à partir de plusieurs

¹²⁵ Que nous avons présentée en première partie.

phonogrammes n'est abordé que de manière générique : c'est la non bi-univocité des CGP, qui est uniquement traitée du point de vue phonographique. Le traitement de la distinction entre phonogrammes et morphogrammes relève alors d'un parti pris d'opposition et les zones de recouvrement ne sont ni indiquées sur le schéma, ni quantifiés dans les fréquences. Ce parti pris de traiter les zones sur le mode exclusif conduit à penser que, puisque le système phonographique occupe 80 %, les autres systèmes liés à la sémiographie correspondent au reste. Or le relevé exhaustif des phénomènes sémiographiques montre qu'ils excèdent largement la proportion de 20 %. Les éléments phonographiques transparents sont en nombre beaucoup plus restreint que les 80 % annoncés de sorte que l'encodage d'un mot est très rarement prédictible, même pour un scripteur ayant une parfaite conscience phonologique. Selon Honvault, un tiers des phonèmes consonantiques sont touchés par cette non bi-univocité ainsi que la totalité des phonèmes vocaliques. La majorité des phonèmes apparaît donc imprédictible et, pour certains, le nombre de graphèmes courants possibles est égal à trois voire supérieur. Cet auteur indique alors que les chiffres proposés par Catach pour la phonographie sont justes mais ne rendent pas compte de la contamination de cette dimension par des marques sémiographiques (2002, 83). Ce renversement du point de vue permet de comprendre les difficultés rencontrées par les scripteurs, jeunes et moins jeunes. Dans notre écriture orthographique, de nombreux éléments appartiennent en fait aux deux systèmes et la somme des valeurs phonographiques et des valeurs sémiographiques est en conséquence supérieure à 100.

L'identification des morphogrammes permet de mettre en discussion les pourcentages proposés selon qu'on considère qu'ils appartiennent aux morphogrammes ou aux phonogrammes. Ainsi les usages de ces deux premières catégories donnent souvent l'illusion d'une coupure entre un « noyau » phonographique et une « périphérie » sémiographique, ce qui, dans cette logique, conduit à penser que l'orthographe n'est qu'une « surface » alors même qu'elle est reconnue aujourd'hui comme profonde.

La juxtaposition des catégories dans le schéma crée ainsi l'impression erronée que les morphogrammes sont tous muets. Cette impression est assez juste pour ce qui concerne les morphogrammes lexicaux pour lesquels le passage par le féminin ou le recours aux familles de mots donnent un fort sentiment d'enseignabilité puisqu'ils permettent de faire entendre ces lettres muettes¹²⁶. Cependant une grande partie des problèmes posés par la morphographie est de nature grammaticale ; elle concerne les terminaisons

¹²⁶ La construction de ces liens est longue et nécessite la médiation d'un expert ; ils sont de ce fait peu efficaces pour des scripteurs débutants en autonomie.

verbales, les plus complexes à traiter pour les scripteurs puisqu'elles sont peu signalées par le mot précédent et portent sur des segments sonores¹²⁷. Au premier abord, les scripteurs débutants sont ainsi confrontés à un problème de choix de graphème pour une unité sonore, dont ils ne découvriront que plusieurs mois, et souvent plusieurs années, après la valeur morphologique.

En outre, aucune catégorie de phono-morphogramme n'est proposée dans les travaux HESO alors qu'on peut en soutenir l'existence dans la vie de la langue avec la création d'un terme comme « maisonning ». Cette sous-catégorie pourrait rendre compte de la valeur sémantique de nombreux phonogrammes internes qui, sans être distinctifs en terme d'homophonie, créent les « familles de mots » par dérivation. Elle est proposée par Honvault (2002) qui donne en exemple « le graphème ai de pair » qui appartient « à la fois à la forme de l'expression et à la forme du contenu » (*ibid.*, 83). Ainsi de nombreux phonogrammes sont reconnus comme combinant deux valeurs, ce qui conduit cette auteure à écrire : « [l]a phonographie existe certes mais elle est largement contaminée dans son rapport à l'oral par la morphographie et son invasion visuelle, si bien que l'on peut parallèlement qualifier notre écriture de majoritairement sémiographique » (*ibid.*). Cependant ces analyses nous semblent peu diffusées encore et n'ont pas à ce jour entraîné les didacticiens de l'orthographe à une réflexion globale sur la transposition du système HESO à l'enseignement primaire.

Nous soulignons que suivant les choix opérés pour classer les graphèmes qui ont une double valeur, on augmente significativement le pourcentage de l'une ou l'autre catégorie. Le point de vue phonocentré a amené les concepteurs de la description HESO à comptabiliser d'abord ce qu'ils considéraient comme le véritable matériau graphique et à traiter ensuite de manière cohérente ce qui ne s'entend pas. Nous n'avons pas trouvé d'étude statistique de grande échelle qui, traitant notre orthographe comme profonde, évalue la proportion totale d'éléments sémiographiques qu'ils soient muets ou enfouis dans la partie phonographique. Avant d'essayer d'en donner une idée, nous poursuivons l'analyse de la présentation des autres sous-systèmes de la description HESO.

3 Des lettres « hors système »

Le dernier cercle du schéma est peu traité dans la théorie HESO. Nous y voyons deux raisons : d'une part, la présence des lettres étymologiques a été abordée dans la partie historique des ouvrages ; d'autre part, nous pensons que la description théorique est très

¹²⁷ Voir par exemple l'ensemble des textes de la revue Langue française n° 151 « Morphographie et homophones verbaux ».

orientée par le projet réformiste des travaux. Du fait que seules les deux catégories les plus centrales concernent les graphèmes, les deux autres sont minimisées de façon à renforcer la cohérence du système global. La zone des logogrammes est, selon notre analyse, minorée mais considérée comme « intouchable » alors que la zone des lettres étymologiques, exclue de la scientificité, est vouée à la disparition dans le cadre des réformes espérées parce qu'elle concerne des lettres et non des graphèmes. Selon Catach, les lettres étymologiques et historiques « ne répondent pas [...] aux critères de définitions du graphème. Elle précise :

L'exemple type est celui des consonnes doubles ou de l'accent circonflexe. En dehors des fonctions annexes que de telles lettres peuvent jouer dans certains cas, elles **constituent purement et simplement** dans nos rapports phonie-graphie **une entropie, un « bruit »**, comme disent les spécialistes de l'information. **En attendant une réforme qui s'impose**, l'attitude du maître devrait donc être **bien différente à leur égard**, et tout le comportement futur de l'enfant vis-à-vis de l'orthographe, de l'écrit, voire des études peut en dépendre. (Catach, 1979, 31)

Les lettres étymologiques ne sont ainsi pas prises en compte dans une perspective d'enseignement pour laquelle elles apparaissent comme gênantes puisqu'elles parasitent la compréhension du système. La séparation entre lettre étymologique et morphogramme est de plus incertaine puisqu'elle réfère à la conscience linguistique d'une population moyenne toujours instable et difficile à définir. Or ces lettres sont toujours présentes dans les orthographe proposées par les dictionnaires, de sorte que ce sont 5 % du plurisystème qui, n'étant pas systématisables, ne seraient pas enseignés. Elles sont réintégrées de fait dans les études plus récentes qui concentrent leur analyse sur les deux principes phonographique et sémiographique (Jaffré, 2006b) car elles gardent des valeurs logogrammiques, en particulier pour la constitution des moules graphiques et l'hétérographie distinctive. Pour les scripteurs débutants, ces phénomènes sont généralement envisagés comme problèmes de logogrammes c'est-à-dire, comme on l'entend dans les classes de CP, comme des mots qui ne changent jamais.

4 La catégorie évidente et floue des logogrammes

La catégorie des logogrammes est, selon nous, la plus complexe à traiter car sa définition est particulièrement instable. Dans les pratiques d'enseignement, le terme est beaucoup moins courant que les deux précédents. Dans le cadre des travaux HESO, cette catégorie semble avoir suscité peu d'intérêt en raison de sa résistance à un enseignement réflexif :

En pédagogie, les logogrammes **ne peuvent être**, pour les plus courants d'entre eux, **que mémorisés** et écrits durant un certain temps avec l'aide du maître, en attendant une analyse lorsqu'elle est possible. Cependant, leur **petit nombre** et leur spécificité (distinction

d'homophones) **ne permet en aucune façon d'extrapoler et d'affirmer, là encore, qu'il s'agit du fondement de notre système d'écriture.** (Catach, 1979, 31)

Visant la rationalisation, l'analyse débouche sur une affirmation peu recevable du point de vue argumentatif. En effet, l'hypothèse que l'hétérographie distinctive soit au fondement du système n'est écartée que par l'argument du « petit nombre d'homophones ». Or cet argument réfère, nous l'avons vu, aux modes de comptabilisation adoptés qui sont discutables. L'usage systémique de la catégorie serait alors tout à la fois sous-évalué et excentré par la théorie.

4.1 Une définition peu stabilisée

La définition théorique initiale des logogrammes est assez floue : « La troisième zone, qui **n'est qu'une zone annexe**, apporte **un nouveau complément de type "idéographique"** dans certains cas d'ambiguïté portant cette fois **sur les radicaux eux-mêmes** » (Catach, 1978, 55). L'intérêt de cette « annexe » est peu définie mais la valeur hiérarchisante du qualificatif, renforcée par l'expression restrictive « ne...que », écarte clairement cette zone du fonctionnement central. Contrairement aux autres, la définition renvoie au mot et non à des unités de seconde articulation. Dans les listes proposées, les oppositions du type « trouver / trouvé » ne sont pas tenus pour logogrammiques. En effet, selon la tradition d'analyse grammaticale, il s'agit de phénomènes de conjugaison c'est-à-dire du même radical complété de morphophonogrammes différents. Considérons alors les formes « prit » et « prie » : rien dans « les radicaux eux-mêmes » ne distinguent le verbe prier au présent et le verbe prendre au passé simple. Les deux formes observées sont différenciées par des marques morphogrammiques muettes du fait de leur appartenances à des groupes différents¹²⁸. Or ces formes se trouvent dans des listes de logogrammes¹²⁹. L'appartenance à la catégorie des logogrammes peut ainsi renvoyer à l'usage d'éléments morphogrammiques. Une autre définition semble d'ailleurs élargir la catégorie au-delà des « radicaux eux-mêmes » :

Un logogramme ou figure de mot est **une unité graphique plus grande que celle du graphème ou que celle du morphogramme**, et qui recoupe celle du mot graphique (ensemble de lettres séparé des autres par deux blancs). Le logogramme n'est pas un idéogramme : le son est noté, mais **on y trouve plus que le son**. Le supplément d'information est en général puisé dans **les lettres étymologiques** et historiques, qui sont ainsi récupérées et peuvent d'ailleurs jouer **plusieurs rôles, phonologique, diacritique, morphologique, ou seulement distinctif**. (Catach, 1995, 262)

On peut alors considérer que les distinctions portent aussi bien sur les radicaux que sur les parties périphériques du mot. Tout en référant à l'étymologie, la définition convoque

¹²⁸ Toujours selon la tradition grammaticale scolaire française.

¹²⁹ Exemples recueillis dans Catach, 1995, 268-271.

l'ensemble des sous-systèmes. Le recouvrement avec les phonogrammes est identifié mais sans donner d'indication sur les modes de comptabilisation. Ainsi bien que le C et le Y fassent partie des phonogrammes, un mot comme « cygne » est cité dans les logogrammes fréquents pour le différencier de « signe » (*ibid.*, 268-271). La catégorie étant difficile à saisir de manière analytique, elle est souvent présentée de manière extensive sans que les lecteurs disposent d'une liste exhaustive stabilisée. Le chapitre sur les logogrammes de *L'orthographe française* – qui est explicitement tourné vers l'enseignement – commence par une liste de logogrammes les plus fréquents (*ibid.*, 261) mais n'indique pas où se trouvent les autres. Il est finalement difficile de savoir si le nom « portée » et le verbe « porter » sont des logogrammes. De plus, nous ne trouvons aucune information indiquant si ce sont des signes mots ou des signes lettres qui sont comptabilisés pour établir les pourcentages. Or la deuxième définition permet d'intégrer des mots comme « dans » et « dent », qui comptent plusieurs éléments sémiographiques, à la catégorie. Ces logogrammes devraient selon la définition être comptabilisés pour deux mais si on fait des statistiques en termes d'unités, ils contiennent en fait deux phonogrammes distinctifs, un morphogramme et une lettre étymologique soit quatre éléments.

Il nous semble cette catégorie fait l'objet de multiples imprécisions sur les critères, les listes, les modes de comptabilisation. Les chiffres diffusés pour la comptabiliser oscillent entre 3 et 6 % sans que ce possible doublement soit justifié : ils ne correspondent pas à ceux que nous obtenons en analysant des productions d'élèves de CP. En effet, leur comptabilisation relève d'un parti pris qui se focalise sur des monosyllabes très fréquents (*ibid.*, 262) et n'accepte dans la catégorie qu'« un nombre restreint » d'homophones selon des critères fonctionnels (*ibid.*). Or les mots que rencontrent les débutants sont généralement les plus irréguliers des séries homophoniques, car ils sont issus du fonds le plus ancien ; c'est pourquoi leurs marques idéographiques sont les plus complexes à expliquer quand cela ne relève pas de l'impossibilité, même avec des adultes. Très peu de ces derniers par exemple savent justifier l'écriture de « est » ou de « des ». On peut alors penser que « la science de l'orthographe est une science qui s'acquiert mot par mot, et peut être assimilée à l'acquisition d'une langue étrangère » (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 12). Le scripteur peut en fait repérer l'existence de nombreuses régularités comme la série des déterminants « des, les, mes, tes »¹³⁰, sans pour autant pouvoir les référer à des explications.

¹³⁰ La constitution de cette série comme « déterminants » étant elle-même récente.

4.2 Une évidence qui occulte le flou définitionnel

La définition de cette catégorie présentée comme « figure de mots » la rend très difficile d'usage. Elle permet de comprendre l'appartenance des mots à une liste donnée puisque la citation du mot évoque aussitôt pour le scripteur lettré les autres homophones : ainsi « et » est un logogramme puisque nous savons que « est » est une orthographe concurrente. Par contre, elle est d'usage difficile pour indiquer si un mot est un logogramme pour tout scripteur sans autorité institutionnelle. Nous prendrons pour exemple les candidats au concours PE qui sont régulièrement conviés à analyser les erreurs commises dans des textes d'élèves. Ils se trouvent habituellement confrontés lors des épreuves de français, à l'analyse d'une graphie erronée concernant [ǝ]. Ils savent tous que -NT est un morphogramme¹³¹ mais ils savent aussi que la confusion entre les deux graphies « ont » et « on » est courante et que leur distinction d'usage est inscrite dans des listes. Ils sont alors dans l'impossibilité de trancher et, de fait, le mot « ont » relève des deux catégories et s'inscrit bien dans le plurisystème. Le terme est en fait constamment redéfini suivant les contextes d'emploi. Ainsi Chaumont (1979) l'utilise pour traiter les mots qu'on ne peut pas expliquer dans une classe alors que Heniqui et Makassikis (2008, 159) définissent ces unités comme des graphèmes à valeur sémiographique. Les études que nous avons lues n'indiquent jamais si tous les homophones hétérographes du français sont comptabilisés dans les chiffres proposés. La catégorie des logogrammes est l'objet d'un usage très particulier dans l'enseignement puisque le terme est utilisé essentiellement en formation initiale des professeurs des écoles¹³².

Pourtant ces imprécisions ne semblent pas poser de problèmes dans les classes : le terme n'est pas d'usage courant dans la profession dans la mesure où seule la notion d'homophone¹³³ est utilisée dans les programmes. Lorsque des enseignants rencontrent le mot, les deux catégories sont assimilées. Renvoyant à des pratiques très anciennes, le travail sur cette catégorie ne nécessite pas de quantification, la compréhension du terme repose alors sur une évidence partagée. Pour les enseignants, les listes proposées dans les programmes (BO, 2008), les pages d'exercices qu'ils trouvent dans les manuels (comme le Bled) renvoient à une compétence indiscutée : distinguer les homophones.

Dire des logogrammes « que leur fonction est de donner une image spécifique à certains mots homophones, afin de d'aider à la reconnaissance globale de leur sens » (Catach,

131 Terminaison verbale de troisième personne du pluriel.

132 Comme on le voit dans les annales de préparation au concours PE.

133 Terme qui est, lui, couramment utilisé dans les classes et qui situe l'analyse au niveau du lexique.

1995, 232), produit un double effet d'occultation. D'une part, cette fonction peut être énoncée et valide en synchronie mais l'étude diachronique du rôle des lettres muettes montre clairement qu'une de leurs fonctions essentielles a été de préciser la prononciation des lettres qui les précèdent (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 133-159). Il reste ainsi des traces de cette fonction de « résolution de problèmes phonographiques » dans des mots comme « leçon » ou « fils ». D'autre part, le rôle discriminant se construit historiquement de manière très parcellisée de sorte que si le résultat constitue, selon la perspective de Blanche-Benveniste et Chervel, un système très cohérent, il n'en est pas moins très composite.

Les exemples que nous avons cités visent à exposer le problème auquel est confronté le scripteur en français. Beaucoup d'entre eux croisent les catégories de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale¹³⁴. De plus, l'opposition entre « on » et « ont » ou entre « prit » et « prie » ne se différencie en rien pour des scripteurs débutants de celle existant entre « trouver » et « trouvé » mais aussi « trouvait » ou encore « sue » et « sues ». De ce fait, l'identification de cette fonction systémique n'aide en rien le scripteur débutant pour élaborer des règles de production de mots bien orthographiés.

5 Des phénomènes sous-estimés par la théorie

Nous pensons que, du point de vue du scripteur et en particulier débutant, l'importance des sous-systèmes est fortement sous estimée. Après avoir montré que la notion d'homophone subit une extension culturellement admise qui transgresse la définition du mot, nous proposons deux exemples qui montrent qu'en situation de textes et non de listes de fréquences, la limite haute de la proportion de 6 % ne semble pas renvoyer à la réalité des logogrammes.

5.1 Des unités homophoniques mal définies

Nous trouvons de nombreuses listes d'homophones dans les programmes et dans les manuels d'enseignement de la langue ; elles nous donnent des informations sur la manière dont la catégorie peut être utilisée dans les classes. Une particularité est que l'on enregistre dans cette catégorie de « figure de mots » des ensembles qui excèdent le mot : « c'est, s'est, qu'elle », ces formes sont homophoniques de mots comme « ses, ces, quel, quelle ». Ces approximations qui correspondent de fait à des problèmes de choix orthographique que rencontre le scripteur devraient amplifier quantitativement la catégorie. L'homophonie concerne ainsi des unités monosyllabiques lexicales (jet, geai)

¹³⁴ Discutées par Blanche-Benveniste et Chervel (1969, 174).

ou syntaxiques (j'ai) (Honvault, 2002, 80).

L'homophonie produit alors des effets multiplicateurs. Ainsi le mot « elle » est homophone de « aile » mais regroupé avec la forme élidée de « que », qui est elle-même homophonique de « queue », il constitue un nouvel homophone [kɛl] qui est susceptible de revêtir six orthographes courantes : « quel, quelle, quels, quelles, qu'elle, qu'elles ». De même, la graphie [se] peut revêtir six formes courantes : « c'est, s'est, sait, sais, ses, ces ». Les deux premières sont constituées à partir de forme elles-mêmes homophoniques [sə] et [e] qui sont répertoriées comme logogrammes : « se, ce, ceux » ainsi que « et, est » auquel il faut ajouter « ai, ait, aie, aies, haie, haies, hais, hait ».

Il est finalement difficile de trouver en français des syllabes orales qui ne correspondent pas à plusieurs monosyllabes homophones hétérographiques et les verbes, en raison de la forte variété de la catégorie, présentent tous des formes homophoniques et hétérographiques. Ainsi, en discours, la fréquence de formes logogrammiques est très élevée. De plus, la réflexion sur le phénomène homophonique conduit à interroger, du point de vue du scripteur, l'opposition entre orthographes lexicale et grammaticale. Blanche-Benveniste et Chervel, soulignent le problème particulier posé par « ce que l'on pourrait appeler les "homophones grammaticaux" ». Ils développent ainsi :

Au segment phonique [travaj], correspondent quatre mots graphiques différents : travail, travaille, travailles, travaillent. **Ce sont indéniablement des homophones non homographes** et cependant **il n'est pas d'usage de les ranger parmi les homonymes**. À la rigueur, on présente travail, le substantif, comme un mot différent des formes verbales homophones, et généralement les dictionnaires l'enregistrent dans une rubrique séparée. (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 191-192).

Ces phénomènes sont très généralement liés à la grande variabilité du verbe en français. (Jaffré, 2006a) Le recensement des homophones non homographes apparaît alors impossible (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 190) tant il engage d'imprécisions au niveau des définitions. Ce constat est essentiel car les élèves de CP et de CE1 auxquels nous nous intéresserons nous renverront à cette question théorique sur un mode extrêmement pratique. Ils sont en effet incapables d'identifier le verbe pendant la plus grande partie du cycle 2 puisqu'ils construisent lentement le paradigme verbal au cours de ce cycle tout en s'inscrivant dans l'étude de la langue (Sémidor, 2014, 109).

5.2 Des approches statistiques différentes

Pour tenter d'approcher le phénomène du point de vue quantitatif, nous proposons deux études concordantes quant à notre propos bien que leur corpus soit de statut et d'ampleur très différents.

5.2.1 Étude d'un corpus produit par des élèves

Pour approcher la langue quotidiennement fréquentée par des scripteurs débutants, nous proposons un corpus de phrases¹³⁵ produites pendant une année dans une classe de CP à partir de débats collectifs sur des lectures d'albums. Ces productions relèvent d'un français accessible aux élèves. Les mots qui sont utilisés sont pour eux compréhensibles et pour l'essentiel courants. Dans ces 24 phrases, qui comptent 267 mots¹³⁶, on repère de très nombreuses formes qui correspondent à des homophones hétérographes entrant dans la catégorie des logogrammes. 54 formes sont surlignées en gris moyen et correspondent à l'usage habituel de la notion de logogramme. Les formes comme « faire », « fait » ou « dans » intéressent généralement peu le linguiste mais pour des élèves de CP, elles sont une réelle confrontation à la logogrammie car les trois mots concurrents « fer », « fée » et « dent » sont couramment rencontrés à leur âge. 45 formes soulignées en gris clair relèvent de la même définition mais ne posent en réalité que peu de problèmes aux scripteurs du fait d'un déséquilibre d'usage : les /laid, ne / noeud, elle / aile, des / dé, corps / cor, sous / sou, non / n'ont, quand / quant, pomme / paume, plus / plu, de / deux ; pour cette dernière paire, on remarque cependant que les deux formes apparaissent dans le corpus. Nous signalons enfin en gras sept formes qui, pour l'adulte, relèvent clairement de la morphographie verbale¹³⁷ mais que les élèves traitent généralement comme des formes orthographiques stables pendant le CP et souvent parfois au début du CE1 du fait que la construction du paradigme de la variation du verbe s'étend sur la totalité du cycle 2.

S'il y avait 6 % de logogrammes dans la langue manipulée par les élèves de CP, un échantillon de 267 mots choisis au hasard comporterait entre 6 et 24 logogrammes au seuil de 95 %. Or, en comptabilisant uniquement les formes surlignées en gris moyen, nous constatons que la catégorie des logogrammes concerne 54 mots sur 267, soit 20 %¹³⁸ des mots dans ce corpus. La proportion de logogrammes dans la langue manipulée par les élèves de CP est donc bien supérieure à 6%, valeur haute répertoriée dans le plurisystème : avec le même seuil de 95 %, pour que 54 appartienne à l'intervalle de fluctuation, cette proportion doit être comprise entre 16 % et 27 %. Nous observons qu'en cumulant les mots surlignés, 122 mots¹³⁹ sur 267 sont des formes qui

135 On trouvera en annexe III-b ce corpus de phrases produites pendant l'année scolaire 2008-2009

136 Soit 11 mots en moyenne.

137 Il faudrait y ajouter les 12 formes soulignées dont la terminaison en [e] est imprédictible pour les élèves et les deux occurrences du mot « Poucet » qui sont homophones de « pousser ».

138 Cette proportion est doublée si nous intégrons les homophones surlignés en gris clair.

139 La proportion indiquée dans les travaux concerne les graphèmes mais les ouvrages consultés n'indiquent pas comment les calculs ont été opérés en croisant, d'une part, les phonogrammes et les morphogrammes qui sont des graphèmes et, d'autre part, les logogrammes qui sont des figures de

connaissent des homophones hétérographes et confrontent l'élève de CP à des problèmes d'opacité phonographique¹⁴⁰. Le résultat de cette étude empirique nous a incité à chercher s'il en existait portant sur des corpus plus larges dont les résultats pourraient concorder avec les nôtres.

5.2.2 Une étude plus générale

Honvault (2002) travaille sur un corpus très important pour interroger les phénomènes homophoniques sur le plan quantitatif¹⁴¹. Elle définit comme logogrammes des unités lexicales homophones et monosyllabiques distinguées partiellement par leur graphie. Alors que Catach (1995, 268-271) présente un ensemble des principaux logogrammes constitué de 165 paires ou séries sur 4 pages, cette étude plus récente dénombre 4500 séries ou cas d'homophonie (Honvault, 2002, 84-90).

La comparaison ne peut cependant être menée de manière très serrée dans la mesure où les points de vue différents entraînent un usage différent des catégories. L'article de Honvault présente en effet une opposition entre homophonie partielle et totale qui la conduit à ne pas séparer totalement les phénomènes sémiographiques et donc à ne pas effectuer de partition étanche entre morphographie et logographie. Nous relevons cependant que selon cette auteure 20 % des formes verbales utilisées à l'oral sont hétérophones mais que 85,5 % des formes verbales employées sont hétérographes.

Cet article confirme ainsi l'importance statistique des phénomènes de distinction graphique qui fondent entre autre la catégorie des logogrammes. On peut penser que la réévaluation quantitative des fonctionnements logogrammiques pourrait amener à en faire un objectif majeur concernant l'enseignement et non à les traiter comme marginaux¹⁴².

*

La schématisation du plurisystème se trouve exposée au risque couru par toute classification qui fixe et fige du continu en discontinu. Le point de vue phonographique nous semble avoir surplombé l'ensemble des opérations de classification et de comptage pour organiser l'enseignabilité à partir de la notion de fréquence qui est valorisée parce qu'elle semble permettre un apprentissage économique et efficient des régularités :

Notre orthographe est une orthographe phonologique (à plus de 80 %) dans une certaine
mots.

140 Nous n'avons pas comptabilisé les mots comportant des finales muettes comme le T de « petit » dans ce calcul.

141 L'article est intitulé *Homophonie et ambiguïté*.

142 Comme on l'a vu *supra* (Catach, 1979, 31).

mesure morphologique (avec une concentration extrême des « morphogrammes grammaticaux », bien moindre des « morphogrammes lexicaux », et enfin une partie distinctive (les distinctions des homophones grammaticaux étant de loin **plus informatives** que celle des homophones lexicaux). (Catach, 1978, 65)

L'argumentation est construite d'un point de vue descriptif. Elle veut rendre compte de l'importance d'un principe structurant efficacement le pluri-système. On en infère ainsi généralement que les élèves peuvent encoder notre langue à 80 % à l'oreille puis que cette performance s'améliorerait par la découverte des systèmes périphériques. L'enseignabilité pourrait dans cette logique être encore améliorée mécaniquement par une rationalisation du système des morphogrammes grammaticaux et la réforme d'une partie conséquente des lettres étymologiques.

Or nous pensons que ce point de vue explicatif n'est pas efficient pour penser la genèse de la maîtrise orthographique et nous nous interrogeons sur l'influence de cette schématisation concentrique et des pourcentages afférents qui ont conduit à penser que, pour écrire le français, le cœur du problème est phonographique¹⁴³.

Chapitre X Vers une description centralement sémiographique

Distinctive ou non, l'hétérographie, très largement imprédictible pour les scripteurs débutants, n'est pas enseignée prioritairement aux élèves de cycle 2 alors qu'ils rencontrent, dès leurs premières expériences, l'ensemble des difficultés de l'orthographe française (Lété, 2008). Le principe sémiographique qui rend notre orthographe profonde est conservé à la périphérie dans la théorie et il est souvent restreint dans la pratique à des listes à enseigner. Pourtant, des travaux qui n'ont pas donné lieu à élaboration d'une somme comme celles que nous avons étudiées dans notre première partie explorent cette nouvelle approche sémiographique et nous les examinons ici. À partir des éléments épars qu'ils contiennent, nous découvrons de nouvelles cohérences pour faire émerger une description qui évite « l'illusion phonographique » (Brissaud, Jaffré, 2006, 146). On peut alors traiter l'écriture comme relevant de procédures visuographiques selon lesquelles les signes ou lettres porteurs d'une indication de sens forment un ensemble sémiovisuel (Ducard, Honvault & Jaffré, 1995, 296). Nous proposons, à partir de ces lectures, un cadre descriptif pour la didactique de l'orthographe qui peut permettre de repenser la coupure traditionnelle entre enseignement des CGP et étude de la langue.

¹⁴³ Cette orientation est assez remarquable quand on note que la linguiste écrit elle-même en début d'ouvrage qu'il « n'est pas exact de dire que notre écriture était au départ phonétique » du fait que dès les premiers textes, on peut noter des traces d'« étymologisme ».

1 Une écriture de nature orthographique

La linguistique comparée a permis de montrer que la distinction entre écriture et orthographe devient peu efficiente pour parler des langues qui ont une histoire longue, et que toutes font une part à des phénomènes autres que la phonographie, dans des proportions cependant variables.

1.1 *La notion de profondeur de l'orthographe*

L'expression « orthographe profonde »¹⁴⁴ pose à notre sens un problème redoutable. Elle est en effet très imagée et, de ce fait, difficile à inscrire dans l'analyse scientifique. Elle sert à désigner l'orthographe française, qui en est donc un exemple illustratif, sans qu'une définition soit pour autant apportée. L'adjectif est employé en parallèle avec d'autres comme « opaque », « non transparent », qui ne nous semblent pas avoir la même force. Nous proposons en effet d'utiliser le terme profond pour analyser la schématisation plurisystémique. L'orthographe est profonde parce qu'elle s'est peu à peu enfouie quittant la périphérie pour s'installer au cœur même du système. Nous avons par exemple vu qu'une grande partie des lettres muettes ne le sont que depuis une époque récente, ce qui a contribué fortement à diminuer la centralité phonographique initiale. En conséquence, la sémiographie est devenue très importante, peut-être centrale, ce qui conduirait à remettre en cause l'usage d'une schématisation synchronique phonocentrée pour l'enseignement. L'entrée dans l'écrit pourrait être envisagée prioritairement comme rupture avec l'oral et non seulement comme continuité. Le parallélisme entre ontogenèse et phylogenèse pourrait ainsi être interrogé : apprendre l'orthographe, ce ne serait pas strictement « refaire le chemin » car celui-ci est trop enfoui. L'enseignement aurait alors pour objectif d'aménager ces ellipses.

J. Guion introduit son ouvrage en écrivant qu'« une description de l'institution orthographe ne serait pas d'une grande utilité si elle ne permettait pas de rénover la pratique quotidienne » (1974, 12). C'est dans cette optique praxéologique que nous proposons de réorganiser des éléments de description sémiographiques susceptibles de permettre d'analyser des pratiques de l'enseignement de l'écriture qui occupent de nombreuses heures dans le cursus scolaire. Des pistes d'enseignement ont pu être minorées, obliées même du fait de l'usage systématique de la schématisation phonocentrée en didactique de l'orthographe.

¹⁴⁴ Dont l'usage est aujourd'hui répandu.

Ce choix de traiter la dimension sémiographique de l'orthographe comme profondément structurante conduit à « [...] recadrer l'orthographe comme moyen au service de l'acte d'écrire avec ses fonctions expressive, représentative et communicative » (Anis, 1988, 68). En envisageant de manière plus globale le fonctionnement sémiovisuel (Ducard, Honvault & Jaffré, 1995, 80), l'enseignement de l'orthographe serait intégré dans l'enseignement global de l'écrit :

S'il apparaît primordial d'être attentif aux spécificités du code écrit et à ses conséquences pédagogiques comme la systématisation dans l'apprentissage, **isoler l'orthographe comme une discipline amène à une rupture des contacts avec la langue** et conduit à avaliser un cloisonnement là où les pédagogies contemporaines recherchent la globalisation et l'interactivité (Anis, 1988, 68).

Mais cette réintégration amène à s'interroger sur le traitement de la rupture phonographique du point de vue de l'enseignement. « Si on refuse tout à la fois l'impérialisme, le désintérêt et **si on ne confond pas spécificité et autarcie**, reste la question, pour chaque enseignant, de l'intégration des connaissances et pratiques de l'orthographe dans le domaine du français » (*ibid.*, 68-69). Il s'agit de faire jouer à l'orthographe le rôle linguistique qui est le sien en plaçant au cœur de son enseignement sa fonction sémiographique en lecture et en écriture¹⁴⁵ (Guion, 1974, 44).

1.2 La valeur structurante de la sémiographie

Si écrire orthographiquement c'est faire fonctionner le système sémiographique, si marquer la sémiographie c'est gérer les divers phénomènes de distinction homophonique, alors le scripteur doit apprendre à traiter cette difficulté majeure¹⁴⁶. L'élève aborde l'écriture orthographique bien avant qu'on puisse lui enseigner l'ensemble des règles qui la régissent. Pour que ces règles puissent émerger à partir des régularités rencontrées, encore faut-il qu'il apprenne à repérer puis à traiter les différents éléments concernés par la sélection des différentes graphies homophoniques. Pour le guider dans cet apprentissage, les catégories élaborées dans un système descriptif comme celui proposé par l'équipe HESO (Catach 1978, 1980) pourraient alors être peu efficaces car elles partent du phonème pour aller au graphème. L'accès à leur compréhension et leur maîtrise nécessite un haut niveau de conceptualisation (et une fréquentation déjà riche de l'écriture du français) qui nous semble hors de portée pour la majorité des élèves de CP.

145 Cette approche centrée sur la maîtrise de la langue écrite n'exclut pas d'accorder à l'étude de la langue plus décontextualisée une valeur réflexive telle que défendue par Boutet (1999).

146 Ce savoir-faire doit de plus être automatisé si l'on considère les tâches d'encodage comme des procédures de bas niveau. On est cependant loin d'un automatisme mécanique si, justement, l'on considère l'orthographe comme marquage du sens, comme le montrent les limites actuelles de fonctionnement des correcteurs orthographiques.

À partir des années 1990, alors que les travaux en didactiques de l'orthographe sont déjà fortement structurés, la linguistique de l'écrit conquiert peu à peu sa spécificité. Les travaux de Anis et de Blanche-Benveniste et Chervel ne sont pas forcément sollicités mais certains des apports fondamentaux de leurs théories surgissent dans les travaux comparatistes alors en plein essor. L'isomorphie jusqu'alors prégnante entre écriture et phonologie est remise en cause (Jaffré, 1993, 32). Ces analyses, qui restent généralement référées à la notion de plurisystème, soulignent cependant la « myriade de microsystèmes » qui doivent être maîtrisés selon des processus cumulatifs de longue durée (Jaffré, 2006, 27). Elles conduisent à identifier une cohérence des phénomènes pluriels identifiés par l'équipe HESO et à les appréhender comme unifiés par une valeur sémiographique commune. De ce fait, le système orthographique français est abordée comme relevant de deux phénomènes désignés par des dénominations variées, « principe » (Jaffré, 1997, 25-29), « fonction » (Honvault, 2002, 79), « part » (Jaffré, 2006, 20) : le phonographique et le sémiographique. Ce second terme permet de fédérer l'ensemble des éléments qui codent des éléments de sens, qu'ils soient audibles ou non. La simplification de l'analyse systémique facilite alors la mise en évidence des phénomènes de tissage entre ces deux versants de l'écriture qui amènent à la qualifier de « mixte » (Jaffré, 1993, 33)

Cette orthographe mixte est peu prédictible par la voie phonologique ; Jaffré et Pellat affirment ainsi :

[O]n ne saurait affirmer que l'orthographe française actuelle est phonologique que si on accorde une valeur phonographique exclusive aux graphèmes appelés phonogrammes. Mais comme la plupart de ceux-ci sont susceptibles d'avoir également une valeur sémiographique, **il devient difficile de soutenir de façon tranchée que l'orthographe française est à dominante phonographique** (2008, 19).

Cette analyse conduit en effet à déplacer le « centre de gravité » de l'orthographe française, ce qui conforte notre argumentation sur le poids statistique réel des catégories excentrées du plurisystème. L'attention à la sémiographie permet de déplacer la focalisation didactique des éléments phonographiques vers les éléments visuographiques. Ce déplacement est proposé à propos de la catégorie que nous avons signalée comme la plus problématique du point de vue définitionnel.

On peut certes, avec Catach (1989), considérer que les homophones sont une « maladie naturelle des langues », d'autant plus répandue que les mots sont courts. Elle **ajoutait toutefois** que « ce qui n'est pas gênant en général peut le devenir pour les mots qui reviennent constamment, et qui **peuvent être grâce à l'écriture, saisis d'un coup d'œil** ». (Jaffré, 2006, 38)

La tension entre le cadre linguistique et le constat pragmatique dans le discours de Catach est ainsi perceptible. La dimension proprement linguistique de l'hétérographie a

été souvent occultée¹⁴⁷ dans la mesure où ses fondements étymologiques étaient analysés avant tout comme élitistes. Elle s'inscrit dans un système d'héritage complexe qui concerne l'aveuglement initial de la linguistique :

La tradition saussurienne, et sa dichotomie entre synchronie et diachronie, a fait œuvre utile en séparant l'oral de l'écrit et en clarifiant une situation que la philologie avait maintenue dans la confusion. Mais en mettant la théorie phonologique au centre de la linguistique, **cette tradition a exclu l'écriture** ... sans laquelle cette même théorie n'aurait pu exister. (Jaffré, 1997, 9)

L'émergence d'une linguistique de l'écrit conduit alors à la ré-articulation des deux principes qui souvent s'entrecroisent (Ducard, Honvault & Jaffré, 1995, 23) ; elle nécessite une réévaluation profonde de la centralité du matériau graphique perçu visuellement par le lecteur :

Si, dans un premier temps, **l'hétérographie** peut-être considérée comme une aide à la lecture, à la compréhension, **elle tend à devenir avec le temps une marque qui subsume toutes les autres**. Cela s'explique surtout par la permanence de l'écrit. En effet, alors que les autres aspects de la structure linguistique sont en général conditionnés par l'usage – à l'oral, il faut mettre les homophones en contexte pour faire émerger leur signification –, le signifiant graphique tend à lever définitivement toute ambiguïté. De ce point de vue, **la distinction des homophones participe d'une mise en scène visuographique du sens**, dont l'origine remonte à l'émergence des blancs graphiques. **La séparation graphique des mots** relativise le poids de la phonographie. Comme le souligne si justement Saenger (1997), une fois que les mots du langage vernaculaire dispose d'une **image graphique**, leur forme d'origine l'emporte, même quand les changements finissent par rendre certaines lettres silencieuses. (Jaffré, 2006, 38)

Le point de vue du lecteur est aujourd'hui lié à celui du scripteur. La séparation des mots par les blancs graphiques fonde le recours aux usages sémiographiques qui font reculer la prégnance du phonographique. Nous voyons un lien profond entre cette mise en scène visuographique et la description de Blanche-Benveniste et Chervel (1969) dont le faible usage en didactique nous semble dommageable pour la compréhension de la genèse orthographique chez les élèves.

2 L'hétérographie distinctive comme principe explicatif

La « mise en scène visuographique » du mot constitue le fondement qui permet de l'appréhender comme forme orthographique et d'aborder les phénomènes d'hétérographie du point de vue de l'élève.

2.1 La forme orthographique du mot

La réflexion sur le mot pourrait en effet être un pivot essentiel de l'enseignement de l'orthographe puisque les deux grandes fonctions sémiographique et phonographique « sont parfois juxtaposées dans l'écriture » de ces unités. Le plus souvent en français

147 Nous l'avons signalé à propos de R. Estienne (Guion, 1974).

elles « entrent dans une combinatoire qui obéit à des règles précises. Et par essence, **le mot graphique porte déjà en lui ce double fonctionnement** puisqu'il correspond à la fois à une **unité oralisable** et à une **unité porteuse de sens** » (Honvault, 2002, 79). Dans cette nouvelle perspective, l'orthographe n'est plus essentiellement traitée comme notation de la parole mais comme représentation fonctionnelle qui tente de lever les ambiguïtés (Brissaud, Jaffré, 2006, 146). « D'un fonctionnement beaucoup plus élaboré ou complexe, la sémiographie s'appuie sur plusieurs types de graphèmes : les morphogrammes, les phonomorphogrammes, les morphémogrammes et les logogrammes. » (Honvault, 2002, 82) Nous ne reprenons pas les définitions de ces diverses catégories car les classements qu'elles permettent sont très éloignés des capacités de conceptualisation d'élèves de sept ans et nous utilisons la notion plus englobante d'hétérographie distinctive pour rétablir des continuités entre les diverses catégories¹⁴⁸ et permettre ainsi d'observer et analyser la genèse orthographique.

[U]ne orthographe n'est pas un outil anodin au seul service de la communication écrite. Au fil des siècles, ses formes ont tissé des liens étroits avec des usagers dont elles ont façonné les habiletés perceptives. C'est ce qui explique que, au-delà de sa relative nécessité, **la distinction des homophones ait progressivement conditionné les représentations cognitives de ceux qui se servent d'une orthographe.** [...] Les travaux sur l'acquisition et l'apprentissage de l'orthographe ont maintes fois souligné – et continuent de le faire – à quel point **cette distinction** constitue très vraisemblablement la source majeure des problèmes orthographiques. (Jaffré, 2006, 25)

Il nous semble remarquable que les articles que nous avons étudiés (Brissaud & Jaffré, 2006, Ducard, Honvault & Jaffré 1995) mettent au centre de leur étude la distinction des homophones sans jamais faire référence à l'hétérographie distinctive développée par Blanche-Benveniste et Chervel.

2.2 Les valeurs du fonctionnement hétérographique

La description proposée par Blanche-Benveniste et Chervel part du graphème pour aller au phonème (1969, 158). Elle souligne que les phénomènes homophoniques sont largement transversaux (*ibid.*, 189) et concernent plus particulièrement les monosyllabes sans pour autant s'y réduire. Elle nous semble alors utile pour décrire les phénomènes tels qu'ils sont appréhendés par l'élève débutant. Nous progresserons depuis les phénomènes plus simples et univoques pour aller vers les plus complexes. Cette progression, liée à notre observation des découvertes que font les élèves de CP, revient à présenter en premier lieu des phénomènes strictement phoniques pour voir s'y imbriquer des phénomènes sémiographiques qui touchent des segments audibles et des

¹⁴⁸ Liens entre morphologie lexicale et grammaticale entre morphogrammes et logogrammes entre morphogrammes lexicaux terminaux et radicaux c'est à dire l'ensemble des recouvrements que nous avons mis en évidence supra dans la schématisation phonocentrée.

phénomènes sémiographiques muets. Ces différents phénomènes se combinent dans l'écriture de très nombreux mots du français.

2.2.1 Des variations graphiques sans valeur sémiographique

Pour de nombreux mots du français, la particularité orthographique n'a pas de valeur fonctionnelle en sémiographie ; le système étant non bi-univoque, certaines sélections de graphèmes (lettres, lettres accentuées, digrammes ou trigrammes) relèvent de graphies historiques stabilisées. Il s'agit pour le scripteur de connaître la graphie sélectionnée parmi les possibles. Ainsi l'écriture « mézon », possible phonographiquement évoquera le mot « maison » à tout lecteur potentiel mais elle en perturbera l'identification pour le lecteur expert qui ne peut utiliser l'image orthographique mémorisée et elle sera considérée comme une erreur orthographique. L'orthographe du mot acquiert après mémorisation une valeur fonctionnelle que la description systémique ne peut lui attribuer.

Des graphèmes comme AI dans « maison » sont tout aussi étymologiques que le S de « temps » que très peu de scripteurs peuvent justifier mais seules des approches maximalistes de la réforme orthographique, comme celle de André Chervel (1969, 2008), proposent de les supprimer. Dans de nombreux cas, la lettre non fonctionnelle participe au fonctionnement logographique sans qu'on puisse trancher aisément et clairement sur son rôle dans la distinction des homophones. Ainsi le S final est strictement non distinctif pour « jamais » ou « toujours ». Il en est de même pour « dans » mais le S permet cependant actuellement de sélectionner la prononciation [dã] par opposition à « dan ». En revanche pour « mais », le S est distinctif par rapport à « mai ».

2.2.2 La distinction continue des homophones

Le phénomène précédent, utilisé plus systématiquement à partir du 16^e siècle afin d'indiquer au lecteur l'étymon du mot, est devenu, dans la langue actuelle, un outil différenciateur de nombreux mots en particulier des monosyllabes phoniques issus de l'usure de la langue comme « mer, mère, maire » issus respectivement de « mare, matrem majorem ». Ainsi, les choix graphémiques permettant de différencier des mots homophones, l'orthographe est devenue par ce biais un outil pour lier chaque réalisation graphique d'une image phonique potentiellement ambiguë sur le plan sémantique, à l'un des sens¹⁴⁹. Les combinaisons de différentes possibilités pour certains phonèmes ont été

¹⁴⁹ Sans que ce phénomène soit lui même systématique comme le montrent l'existence d'homophones homographes tels que « porte » ou « court ».

exploitées dans le système de la langue et apportent aujourd'hui des informations sur le sens du mot qui peuvent être d'ordre lexical ou grammatical. En effet, la distinction entre orthographe grammaticale et lexicale n'est pas ici réellement pertinente comme le montre la série « mai, met, mets, mes, mais, maie ». Cette distinction extrêmement poreuse oppose aussi bien deux noms communs comme « lit » et « lie » que deux verbes comme « lit » et « lie » ou des formes d'un même verbes comme « lie, tient ». Pour le scripteur débutant ce phénomène n'est pas très différent du problème précédent du point de vue de son traitement. En effet, dans l'exemple proposé, il est d'abord nécessaire de savoir que le mot [li] peut correspondre à plusieurs orthographes.

2.2.3 La distinction morphonogrammique

Alors que l'enseignement grammatical est focalisé sur une liste restreinte d'homophones grammaticaux, le phénomène concerne aussi, pour les élèves de CP, des séries comme « trouver / trouvai / trouvé / trouvez ». On a vu à propos de [*travaj*] (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 191-192) qu'une telle série n'est habituellement pas identifiée comme concernant les homophones mais le problème pour les débutants est de cet ordre. De plus, dans cette nouvelle série, on ne peut parler de morphographie muette.

Bien entendu, il ne s'agit pas d'idéogrammes puisque la majorité des éléments qui constituent ces « hétérographes » sont en relation avec les unités phonémiques de l'oral. Mais l'agencement auquel ces éléments graphiques sont soumis, leur choix et la fixation des mots par la norme, confèrent à ces derniers un rôle quelque peu analogue à celui des idéogrammes dans l'accès au sens linguistique. (Honvault, 2002, 80)

Pourtant ce phénomène massif en français au niveau des monosyllabes¹⁵⁰ existe aussi au niveau de mots plus longs. Nous pouvons penser à l'opposition entre « réflexion » et « réflexion », mais aussi aux très nombreuses graphies de la forme [ete]. On peut, dans une perspective d'enseignement, lister les sons à problèmes mais nous avons signalé qu'ils sont très nombreux (Honvault, 1995, 75) ce qui nous conduit à l'hypothèse que l'enseignement d'une telle liste effectué a priori n'aurait aucune efficacité en CP. Par contre, au cours de l'activité d'écriture, le langage de l'enseignant pourrait jouer un rôle dans la découverte des « lieux de dangers » ou au contraire des récurrences et permettre d'en accompagner l'appropriation.

*

Les différents phénomènes d'hétérographie que nous venons de présenter ne s'excluent

¹⁵⁰ Le nombre de monosyllabes n'ayant pas d'homophone est très réduit, d'autant qu'il faut rattacher à cette étude le cas des monosyllabes phoniques créés par élision comme « c'est », « qu'elle » ou « d'où » comme signalé en IX-5-1.

pas l'un l'autre et s'ils sont sériables, séparables tant que l'on reste au niveau de la syllabe, ils se retrouvent imbriqués dans l'écriture des mots qui est d'une grande complexité tant le marquage sémiovisuel est omniprésent dans l'écriture du français. « Quand le regard se focalise sur l'idéographie ou l'étymologie, idéogramme et "étymogramme" finissent par phagocyter le phonogramme » (Millet, 1996, 39). Ils sont par exemple totalement intriqués dans la série « repaire, repère, repères, repaires ». Il peut alors être impossible de dire de quel pôle relève un problème orthographique¹⁵¹.

Chapitre XI Enseigner un écrit autonomisé

L'affirmation de l'autonomisation de l'écrit correspond à une focalisation sur son fonctionnement actuel (Millet, 1991, 161). L'extension des usages et des médias de l'écrit favorisent les phénomènes graphiques (Anis, 1998) et enrichit les procédures visuographiques. « Au cours de sa morphogenèse – de sa formation à sa maturité –, une orthographe se sert du matériau étymologique et historique pour construire des équilibres sous l'influence de l'usage. » (Jaffré, 2008, 102). Les choix relèvent de circonstances sociales et politiques et donc de décisions humaines. Dans cette évolution, s'opposent toujours dans les débats des tenants de l'ordre oral et ceux qui sont plus sensibles aux marquages sémantiques et défendent une écriture pour l'œil. L'auteur fait remarquer que ce sont généralement les tenants de cette seconde position qui l'emportent, sans doute en lien avec des éléments d'inertie. « Pour lutter contre cette autonomisation progressive de l'écriture, il faudrait des réformes régulières, qui sont **d'autant plus difficiles à envisager que les usagers développent des relations privilégiées avec l'orthographe** qu'ils utilisent » (*ibid.*, 103). L'apparition d'écritures rapides, qui défient bien souvent les normes orthographiques, montre que ce n'est pas un simple retour à la phonographie qui est initié mais bien une recherche permanente de condensation de l'écrit (Anis, 1988). L'orthographe étant envisagé comme un vecteur de lecture rapide et de désambiguïsation du sens (Charmeux, 1979 ; Guion, 1974), le débat est déplacé de la réforme de l'objet à la réflexion sur les pratiques d'enseignement. Le rôle du didacticien n'est pas de se prononcer sur la réforme de l'objet mais de comprendre quels changements dans le cadre d'analyse pourraient permettre travailler sur le postulat de non-enseignabilité énoncé par Blanche-Benveniste & Chervel (1969), tout en s'inscrivant dans un enseignement précoce de l'écriture aujourd'hui inscrit dans les programmes du cycle 1 et du cycle 2.

151 Comme l'oubli d'un T à la forme « ont » que nous avons déjà développé (IX-4-2).

La didactique de l'orthographe nous semble alors devoir tirer les conséquences de cette autonomisation¹⁵², reconnue actuellement par des nombreux linguistes qui travaillent sur des fondements phono-centristes (Millet, 1991, 162). Du fait que la linguistique de l'écrit indique que l'écriture n'a jamais été une phonographie pure, on peut s'interroger sur les équilibres entre le temps consenti pour développer la conscience phonologique et celui consacré à l'apprentissage orthographique : « la conscience phonologique ne peut donc représenter qu'une modalité cognitive tout à fait partielle de l'acquisition prévue » (Jaffré, 1993, 35). Cependant le parallèle entre phylogenèse et ontogenèse reste un modèle très prégnant en psycholinguistique.

Nous pensons que le changement de « nature » (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 81) qui fait passer de l'écriture à l'orthographe en enfouissant le principe phonographique historiquement premier doit être intégré à la réflexion didactique pour analyser comment, dans une perspective psycho-linguistique, l'enseignement prend en charge cette rupture dès le CP. C'est nous semble-t-il la leçon de Charmeux :

Or il nous semble évident que la difficulté d'acquisition de l'orthographe – difficulté incontestable – ne vient point d'une prétendue complexité, mais d'un refus d'admettre l'injustifié. Toute pédagogie de l'orthographe jusqu'à nos jours a en effet présenté l'orthographe comme un ensemble injustifié de complications par rapport à un postulat qui n'est presque jamais respecté. Il n'est pas étonnant qu'elle soit refusée dans ces conditions. Mais **si le premier contact avec l'écrit** permet à l'enfant de découvrir qu'elle sert et qu'elle fonctionne comme un ensemble de panneaux de signalisation **permettant de se repérer dans les messages** et de les comprendre plus vite, **le comportement** des enfants (et des adultes qu'ils deviendront) sera très différents. (1979, 30)

Nous proposons alors un premier inventaire rapide de questions qui nous semblent devoir être étudiées.

- Comment les pratiques d'enseignement du code permettent-elles aux élèves de différencier deux dimensions très imbriquées de l'écriture française que sont l'alphabet et la phonographie¹⁵³ ?
- Comment est enseigné le mot, qui constitue un pivot entre les deux principes phonographique et sémiographique ? Un outil comme la lettre, non reconnu par la linguistique, a-t-il une pertinence pour parler des mots dans la classe ?
- Comment les élèves apprennent-ils que tout part du matériau graphique et que l'écriture de nombreux mots ne peut être phonographiée ? Cette piste conduit à s'interroger sur la mémorisation des formes orthographiques imprédictibles mais

152 On peut difficilement envisager l'écrit comme simple signifiant de signifiant (oral) c'est à dire comme forme vide de la langue.

153 Le premier est un matériau relativement stable à travers les siècles alors que le second est un principe dont les correspondances évoluent profondément en lien avec l'histoire de la langue orale et de sa transcription.

aussi à celle des associations syntaxiques récurrentes qui peuvent par exemples lier le S à la présence de certains déterminants.

- Quelles sont pour les élèves les modalités d'appropriations de la fonction linguistique de l'hétérographie distinctive ?

Nous ne perdons pas de vue cependant que le renouvellement de la description en linguistique n'est pas suffisant pour faire avancer les techniques d'enseignement (Guion, 1974, 149 et 158-159). Nous souhaitons en conséquence, dans les deux parties suivantes, proposer un cadre pour analyser l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe et explorer les questions que nous venons de poser.

QUATRIÈME PARTIE : L'enseignement de l'orthographe au Cycle 2

Notre recherche sur l'enseignement de l'orthographe est fondée sur la description de l'objet linguistique mais aussi sur une étude des processus d'apprentissage. Nos hypothèses à ce sujet s'inscrivent dans la perspective historique et culturelle (Vygotski). L'appropriation de l'écrit comme outil culturel excentré (Léontiev) pourrait être envisagée dans le cadre d'une « communauté scripturale scolaire » (Bernié, Jaubert & Rebière, 2004). Nous focaliserons alors notre attention sur l'activité développée en classe (Léontiev, 1976) et sur les interactions langagières qui seraient susceptibles de fonder une « communauté discursive scripturale orthographique » et de permettre aux élèves de s'y inscrire.

Chapitre XII Intérêt de la perspective historique et culturelle de l'apprentissage

Les hypothèses concernant l'apprentissage issues des travaux de Vygotski, servent de fondements à de nombreuses analyses et propositions didactiques. Dans cette perspective, les actes d'enseignement constituent des médiations susceptibles de permettre l'appropriation par les élèves des savoirs en dépôt dans la culture humaine sous forme d'œuvres et d'outils. Leur apprentissage est, pour chaque humain, la condition du développement qui, fondé sur le fonctionnement biologique, ne se produit que par la participation aux activités sociales. La question du développement humain excède alors celle des limitations propres à l'individualité biologique.

1 Des outils excentrés

La transmission des savoirs collectivement construits qui marquent les évolutions des groupes humains n'est plus assurée uniquement sur le plan biologique. À la transmission génétique qui constitue pour le monde animal le mode interne privilégié de fixation et de transmission des compétences viennent s'ajouter des moyens externes de stockage et de transmission des capacités historiquement créées. Les activités novatrices constituent des solutions aux problèmes théoriques et pratiques qui s'objectivent – c'est-à-dire s'extériorisent et prennent forme – dans des objets œuvrés, dans des outils, dans des théories (Brossard, 2004, 31-32).

L'outil n'est alors pas seulement un objet qui permet à un homme d'agir sur le monde :

[I]l se manifeste pour lui comme **objet dans lequel sont cristallisés, gravés des modes d'action**, des **opérations socialement élaborées**. C'est pourquoi le rapport adéquat de l'homme à l'outil se traduit avant tout par le fait que l'homme s'approprie en pratique ou en théorie (c'est-à-dire **dans leur signification**) les actions et opérations fixées dans l'outil en développant ses aptitudes humaines (Léontiev, 1976, 158-159).

Moyen d'action, l'outil véhicule aussi les manières d'agir et de penser de la société qui l'a créé ou adopté. Les premiers outils ont une dimension matérielle qui permet le progrès humain. Leur émergence « peut être considérée comme **exprimant et fixant en soi un certain degré de développement** des fonctions psychomotrices de la main humaine, la complexification de la phonétique des langues, comme l'expression du développement des facultés d'articulation et de l'ouïe verbale ... » (*ibid.*, 156).

Cependant leur usage dépasse la fonctionnalité immédiate qui a suscité leur élaboration. En permettant d'agir sur le monde, ils ouvrent aussi des possibilités de le découvrir en ouvrant des possibilités nouvelles. L'outil, « ... porteur de la première véritable abstraction. » (Léontiev, 1984, 43), est tout à la fois cristallisation et vecteur des connaissances nouvelles. Ainsi, en transformant les choses, les hommes accèdent à de nouveaux aspects du réel et procèdent à de nouvelles catégorisations et modalisations. Ce mode externe de stockage des capacités humaines historiquement créées vient compléter, mais aussi modifier, le mode interne de fixation et de transmission des compétences qui caractérise le règne animal.

L'activité animale comprend des actes d'adaptation au milieu mais jamais des actes d'appropriation des acquis du développement phylogénétique. Ces acquis sont donnés à l'animal dans ses particularités naturelles héréditaires ; à l'homme, ils sont proposés dans les phénomènes objectifs du monde qui l'entoure. Pour les réaliser dans son propre développement ontogénétique, l'homme doit se les approprier : ce n'est qu'à l'issue de ce processus – toujours actif – que l'individu est apte à exprimer en soi la véritable nature humaine, ces propriétés et aptitudes qui constituent le fruit du développement socio-historique de l'homme. Ce n'est possible que parce que ces propriétés et aptitudes acquièrent une forme matérielle objective (Léontiev, 1976, 157).

La notion d'outil n'est pas réservée à des objets matériels, elle concerne aussi des constructions humaines comme le langage, les systèmes numériques, les notations alphabétiques ou musicales que Vygotski appelle des instruments psychologiques (1934/1997). Dépositaires des propriétés de l'activité collective qui les a élaborés, ces outils psychologiques matérialisent un rapport au monde, orientent et médiatisent l'action individuelle des sujets en générant des capacités nouvelles (Jaubert, 2007, 47 et 200).

2 Des outils vecteurs de culture

L'émergence des outils est au fondement des processus d'hominisation. Ce sont toutes ces solutions éprouvées et partagées qui constituent une culture. « Cette culture est davantage un produit de l'histoire qu'un produit de la nature. C'est elle désormais qui constitue le monde auquel nous devons nous adapter, en même temps qu'elle est la boîte à outils dont nous avons besoin pour y parvenir. » (Bruner, 1991, 27). L'invention et l'introduction d'outils dans les groupes humains ont des conséquences sur les manières de penser et d'agir qu'ils développent. Elles caractérisent, de ce fait, l'évolution de chacune des cultures humaines qui sont spécifiées par les outils qu'elles inventent ou importent : les outils ont ainsi un rôle constituant mais aussi caractérisant (*ibid.*, 36). Les évolutions affectent par rebond le fonctionnement de chacun des membres qui les rencontre déjà vivants et utilisés dès sa naissance. Les innovations étant intégrées dans la culture du groupe, « [...] les systèmes symboliques que les gens utilisent sont déjà en place ; ils sont déjà là profondément enracinés dans la culture et dans le langage. Ils constituent une boîte à outils commune bien particulière : celui qui les utilise devient du même coup le reflet de la communauté » (*ibid.*, 26). C'est en ce sens que l'auteur écrit que la culture donne forme à l'esprit.

C'est l'inscription dans cette culture caractérisée par le milieu biologique mais aussi par l'évolution historique qui fonde le développement humain non seulement sur le plan physique mais aussi sur le plan cognitif. « C'est elle qui fixe les modèles propres aux systèmes symboliques d'une culture : son langage et ses modes de discours, les formes que prennent ses explications logiques et narratives. » (*ibid.*, 48). L'appropriation d'une culture est en effet fondée par l'acquisition, la maîtrise des modes d'emploi des outils qui la constituent mais aussi par toutes les conditions, restrictions ou prescriptions qui en régissent les usages. Ces conditions ont des sens inscrits dans les pratiques culturelles qui doivent aussi être disponibles en dépôt. « Ainsi tandis qu'une culture doit contenir un ensemble de normes, elle doit également prévoir des procédures interprétatives qui permettent de rendre compte des écarts par rapport aux normes, en faisant référence à des modèles bien définis de croyances. » (*ibid.*, 61). L'appropriation n'est alors pas une simple acquisition mais bien une intériorisation qui provoque des réorganisations cognitives.

3 Des spécificités des cultures de l'écrit

L'émergence de l'humanité est liée à l'avènement des technologies matérielles et à celle du langage. Les travaux anthropologiques se sont intéressés à l'impact de l'écrit dans les

cultures. Il en ressort que sa présence ne définit pas de ligne de partage entre culture et inculture. Cependant la constitution des usages de l'écrit constitue une technologie de l'intellect qui fonde un nouveau basculement qualitatif (Goody, 2007, 193).

3.1 *Une pensée littéraciée*

Ces travaux conduisent à conclure que la pensée humaine ne peut être traitée en termes universels mais en lien avec les outils dont les sociétés ont développé l'usage. La présence de l'écriture, les conditions effectives de production et de reproduction de la pensée entraînent des différences cognitives selon les cultures. La stabilisation des discours écrits induit des possibilités nouvelles de création et de réagencements du fait de l'accumulation des savoirs qui, par des confrontations plus aisées, peuvent être l'objet d'un travail conscient (*ibid.*, 71). Le scripteur peut reprendre sa propre pensée pour la réorganiser ; il peut aussi « reprendre la pensée des autres » (*ibid.*, 215). La pensée n'est plus seulement générée à partir de l'observation des objets du monde mais aussi par celle des objets écrits que sont les textes. Les savoirs ainsi décontextualisés sont susceptibles d'être réinsérés dans des contextes nouveaux selon des points de vue et des formes de cohérence nouveaux qui font émerger des questionnements inédits. Comme il en va pour tous les outils, l'usage de l'écrit induit une réorganisation matérielle mais aussi cognitive. « Les changements dans les modes de communication sont à la fois internes et externes à l'individu. » (*ibid.*, 194). L'écriture génère des préoccupations et des activités intellectuelles nouvelles (Brossard, 1997, 102-103) ; elle rend nécessaires des procédures de pensée silencieuse extrêmement complexes sur des discours immatériels : « on entre dans une interaction systématique et constante avec soi-même pour une période de temps indéfinie, et cette interaction est bien plus difficile à entretenir dans la pensée silencieuse ou dans le discours des cultures orales » (Goody, 2007, 214-215). Le développement de la pensée n'est pas simple accumulation mais reprise et modification. Ces modifications sont facilitées voire induites par les possibilités nouvelles qu'offre l'écrit de comparer, de classer, de regrouper, de hiérarchiser etc.¹⁵⁴ ; en effet, il permet d'ordonner spatialement le langage en une voire deux dimensions qu'il s'agisse des listes (*ibid.*, 210) ou des tableaux qui « ont pour effet d'obliger la pensée à prendre des formes binaires » (*ibid.*, 211). L'ensemble de ces modifications est décrit par Goody (1979, 2007) et Olson (1998). Touchant à l'ensemble du domaine de la littéracie, elles ont des conséquences sur notre objet d'étude.

¹⁵⁴ Nous retrouverons ces modalités d'actions et de pensée dans les situations scolaires d'enseignement de l'écrit que nous observons.

3.2 *L'objectivation de la langue*

Les modèles culturels et les réorganisations cognitives induits par les technologies de l'écrit ne sont pas réservés à ceux qui utilisent les outils, ils irriguent l'ensemble de la société. Même quand la littéracie est le fait d'une minorité, ses effets touchent la population entière. Cependant, dans des sociétés qui ont pour objectif un accès de tous à l'écrit, ces réorganisations sont intériorisées au cours de l'éducation qui prend en charge la création d'habitudes et de compétences nouvelles nécessaires au maniement des outils (Goody, 2007, 199). De ce fait « le développement de l'alphabétisation pourrait bien avoir développé la conscience linguistique simplement en extériorisant, en décontextualisant et en donnant une permanence à ce qui a été dit » (Bruner, 2008, 35).

L'usage de l'écriture conduit en particulier d'une pensée sur les choses à une pensée sur les représentations des choses. L'usage de l'écrit est alors générateur de points de vue et de questionnements nouveaux dans le domaine de la langue. En effet chaque écriture, par les moyens de transcription qu'elle sélectionne et par leur organisation, constitue une modélisation de la langue orale transcrite.

L'écriture est un modèle pour la parole. Elle permet que le langage soit analysé en constituants syntaxiques dont les premiers ont été les mots. Ceux-ci deviennent alors des sujets de réflexion philosophique en même temps qu'ils sont l'objet d'un effort de définition. Les mots sont devenus des choses (comprendre des choses linguistiques) [...] Il est intéressant de noter que les enfants, en apprenant à lire et à écrire opèrent un changement de cet ordre dans leur compréhension. (Olson, 1997, 95)

Ces systèmes ne sont pas issus de choix a priori qui auraient permis d'élaborer une logique d'ensemble, ils sont issus, comme nous l'avons vu en première partie, d'évolutions historiques. La notion même de mot est définie en lien avec les systèmes de transcription qui constituent une analyse des différentes composantes de la langue pour les noter. Le fonctionnement alphabétique du code français, même s'il n'est plus phonographiquement transparent, conduit les scripteurs à percevoir dans la langue orale des éléments qui n'existent pas pour le non scripteur, c'est-à-dire à entendre des unités mises en évidence par les pratiques scripturales. Les conséquences sur la perception du langage oral sont dépendantes du fonctionnement de chaque langue. Ainsi, comme le précise Olson, des locuteurs cultivés de sociétés orales ou même de culture écrite ne transcrivant pas ou peu l'oral sont incapables de découper les mots en phonèmes ni même en syllabes ; de même les lecteurs de langues dont le fonctionnement écrit est syllabique n'entendent pas les phonèmes. Ce sont les familiers d'un alphabet qui peuvent entendre les mots comme un assemblage de sons représentés par les lettres de l'alphabet. Ces découpages conventionnels sont véhiculés par les systèmes d'encodage

qui habituent les usagers à traiter leur langue comme un objet et qui spécifient le fonctionnement de cet objet (*ibid.*, 97-109).

Cependant ces analyses portent essentiellement sur l'influence du système alphabétique. Or la multiplication des discours contrôlables, comparables induit des phénomènes de normalisation dont l'orthographe est un exemple. La précision du stockage permet de bloquer toute innovation individuelle ; elle importe dans les cultures scripturales une stabilité temporelle inconnue des civilisations orales pour ce qui concerne les normes internes (Goody, 2007, 71). Il nous faudra alors revenir sur les conséquences potentielles de l'opacification du principe phonographique et du développement sémiographique de notre orthographe tels que nous les avons décrits.

3.3 Une redéfinition de la mémoire

Nous signalons enfin un dernier effet qui touche de près à notre objet. Goody précise comment les possibilités nouvelles de stockage permettent une complexification et une amplification des connaissances produites mais aussi une stabilisation des textes qui peuvent être contrôlés. Les modifications introduites par des récitants qui adaptent leur texte aux conditions de réception deviennent repérables (*ibid.*, 69-70). C'est alors la notion de mémoire partagée qui se trouve modifiée du fait qu'elle se trouve externalisée dans les supports écrits accessibles à tous.

Or ce rapport à la mémoire stable de l'écrit est bouleversé dans la société française à la fin du 20^e siècle du fait de l'émergence de nouvelles formes de mémorisation externes qui viennent se combiner à un usage étendu du livre et créent des possibilités d'accessibilité nouvelles (Chartier, 2007, 159-186). L'accumulation des savoirs et des œuvres accessibles entraîne une mutation de la définition de l'acte lexique qui est orienté vers la compréhension autonome. De ce fait l'enseignement de la lecture, longtemps intensif, devient extensif (*ibid.*, 93) entraînant la généralisation de la lecture silencieuse et la désaffection pour la lecture à voix haute (*ibid.*, 146). La mémorisation collective, qui soutenait la constitution d'une culture commune partagée, est critiquée en raison de sa dimension mécanique.

Cette désaffection pour le « par cœur » pèse sur l'enseignement de l'orthographe puisque cette nouvelle manière de penser « avec l'écrit » entre en contradiction avec la nature sémiographique de l'orthographe et la mémorisation des mots

4 L'appropriation des outils culturels

Selon la thèse de l'excentration (Léontiev, 1976), les instruments existent en dehors du petit humain et les formes préexistent à l'activité. La possibilité de leur usage pose alors le problème de l'appropriation par les individus de ces connaissances fixées dans l'environnement culturel puisque, comme le montre l'invention de l'écrit, les changements apportés par les nouveaux modes de transmission « n'ont pas laissé d'empreinte permanente sur le cerveau humain » (Goody, 2007, 206). L'apprentissage de ces outils culturels est articulé pour le petit humain à son incapacité initiale à survivre seul ; la longue durée pendant laquelle son nourrissage est indispensable offre à son entourage des occasions de médiations qui opèrent un tissage des capacités génétiquement inscrites et des outils.

Durant le processus de son développement ontogénétique, l'homme réalise nécessairement les acquis de son espèce, entre autres ceux accumulés au long de l'ère socio-historique. Cependant, les acquis du développement socio-historique de l'humanité s'accumulent et se fixent **sous une forme radicalement différente de la forme biologique** sous laquelle s'accumulent et se fixent les propriétés formées phylogénétiquement. Par conséquent, la transmission des acquis du développement historique de l'humanité peut **prendre une forme très différente selon les individus** (Léontiev, 1976, 154).

Chaque être humain se développe ainsi de manière unique selon les conditions culturelles dans lesquelles il grandit. La culture est une capitalisation extérieure de l'intelligence humaine susceptible d'être socialement intégrée par chaque individu pour lequel elle est facteur de développement. Si chaque individu, à sa naissance, trouve à sa disposition, l'ensemble immense des forces créées par les hommes et déposées dans les outils et les œuvres au cours de leur histoire, seule leur appropriation fera de lui un être susceptible de devenir à son tour acteur à part entière dans le monde de la culture.

Le processus d'assimilation ou d'appropriation est tout autre [que le processus d'adaptation biologique animal] : son résultat est la reproduction par l'individu des aptitudes et fonctions humaines, historiquement formées. [...] Les aptitudes et les fonctions formées chez l'homme au cours de ce processus sont des néoformations psychologiques, à l'égard desquelles **les mécanismes et processus héréditaires, innés, ne sont que les conditions intérieures (subjectives) nécessaires** qui rendent leur apparition possible ; en aucun cas, **ils ne déterminent leur composition ou leur qualité spécifique** (ibid., 1976, 159).

Les processus d'appropriation sont ainsi ouverts par les caractéristiques biologiques et génétiques spécifiques de l'espèce humaine mais le développement de chaque être humain relève des conditions dans lesquelles se déroule l'activité.

4.1 Le rôle médiateur de l'activité

La transmission des outils humains ne se réalise pas sur le mode génétique mais ne s'effectue pas non plus sur le mode du savoir déclaratif.

Même les instruments ou outils de la vie quotidienne les plus élémentaires, doivent être découverts activement dans leur qualité spécifique par l'enfant qui les rencontre pour la première fois. Autrement dit, **l'enfant doit effectuer à leur égard une activité pratique**

ou cognitive qui réponde de façon adéquate (ce qui ne veut pas dire forcément identique) à l'activité humaine qu'ils incarnent. [...] cette activité doit toujours se produire (Léontiev, 1976, 157).

Le savoir-faire et les savoirs inscrits dans l'outil relèvent d'une découverte active qui implique le corporel, le cognitif et les émotions (Nonnon, 2008, 89-121). L'activité, qui est intentionnelle, anticipable, est définie par les objets sur lesquels elle s'exerce mais ces objets ne sont pas les objets matériels sur lesquels elle exerce mais les motifs qui la provoquent :

... ce qui distingue essentiellement une activité d'une autre, c'est la différence de leurs objets. Car **c'est l'objet de l'activité qui lui confère son orientation**. Selon la terminologie que je propose, **l'objet de l'activité est son motif réel**. [...] Le concept d'activité est donc nécessairement lié au concept de motif. Il n'y a pas d'activité sans motif ; une activité non motivée n'est pas une activité dépourvue de motifs, mais une activité dont le motif est subjectivement et (ou) objectivement caché (Léontiev, 1984, 112-113).

La maîtrise des gestes pratiques de l'activité, qu'ils soient concrets ou non, n'est donc pas suffisante pour son appropriation. L'activité du sujet ne réussit que lorsqu'elle correspond à celle qui est concrétisée dans l'objet ou le phénomène considéré. (Léontiev, 1976, 313). Il existe un rapport entre la nature du savoir et celle de l'activité : dans l'enseignement du français par exemple, la conceptualisation grammaticale concentre un autre type d'activité que l'interprétation d'un texte. Celui qui apprend « doit faire siennes » les pratiques sociales d'enseignement ; il doit « se les approprier » (*ibid.*). Sans cette appropriation, son activité ne saurait prendre forme. Pour y parvenir, il imite des modèles, assimile les schémas d'organisation et de fonctionnement de séquences effectives en travaillant avec le formateur et les autres formés. Progressivement, il devient capable d'organiser et de contrôler son propre travail.

Nous avons souligné que les outils sont à la fois dépôts dans la culture et outils de transmission des savoirs historiquement constitués. Les hommes « transforment le monde extérieur en agissant sur lui, ils se transforment eux-mêmes. C'est pourquoi **leur être est déterminé par leur activité**, elle-même conditionnée par le niveau de développement de ses moyens et des formes de son organisation» (Léontiev, 1984, 23). À partir de l'usage des outils, l'activité instaure une dialectique entre chaque être humain socialisé et la culture qui l'environne. « **Sa conscience est aussi le produit de son activité** dans le monde matériel. C'est dans cette activité, médiatisée par le commerce avec les autres hommes, qu'il s'approprie les richesses spirituelles accumulées par le genre humain et incarnées dans une forme matérielle sensible » (*ibid.*, 34). Le processus d'intériorisation est en conséquence transformation intérieure susceptible de générer du développement ; la conscience est générée par

l'activité socialisée. Or, ni les outils, ni les activités qui les médiatisent ne sont figés et leur intériorisation relève d'une dialectique complexe.

L'outil médiatise l'activité qui relie un homme non seulement au monde des choses mais aussi aux autres hommes. C'est ainsi que **son activité absorbe l'expérience de l'humanité**. [...] Mais on ne peut transmettre un moyen ou un mode d'exécution d'une activité que sous une forme extérieure – sous forme d'action ou de langage. En d'autres termes, **les processus psychologiques supérieurs spécifiquement humains ne peuvent apparaître que dans l'interaction de l'homme avec l'homme**, c'est-à-dire en tant qu'interpsychologiques et ce n'est qu'ensuite qu'ils commencent à s'effectuer chez l'individu de façon autonome, certains d'entre-eux perdant plus tard leur forme extérieure originelle pour devenir des processus intrapsychologiques (*ibid.*, 106-107).

Cette analyse de la formation des processus psychiques humains s'inscrit dans la perspective ouverte par Vygotski qui établit que les processus d'intériorisation des pratiques langagières et culturelles relèvent d'une dynamique complexe qui fonde le développement des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1997, 446 et 488). L'intériorisation de l'activité est génératrice d'une dynamique de transformation interne qui est corrélée aux activités extériorisées telles qu'elles sont observables. Cependant activités externe et interne ne peuvent être tenues pour identiques. La première relève de l'observation clinique alors que la seconde ne peut qu'être extrapolée à partir de ses manifestations langagières et des manières d'agir.

4.2 Des liens entre activité et développement

L'activité telle qu'elle est définie dans la perspective historique et culturelle est génératrice de développement. Cependant, les différents théoriciens de ce courant insistent plus ou moins sur le rôle du langage .

Chez Vygotski toujours, si le développement procède largement de l'appropriation et de l'intériorisation du langage, ce dernier n'est cependant saisi qu'au niveau des unités élémentaires que constituent les mots ou signes. Mais dans les pratiques verbales effectives, ces signes sont structurés en textes, et l'intériorisation des formes prises par cette organisation **ne peut pas ne pas avoir d'effets développementaux**. (Bronckart, 2008, 241)

Ainsi, avant d'essayer de préciser la nature du lien qui unit appropriation des outils et développement, il convient de relever que ce lien est incontournable. Nous précisons de plus que, dans la perspective vygotskienne, le développement est souterrain et que ce sont uniquement les transformations dans les actes et les discours qui seront observables.

4.2.1 La nature du développement

Les psychologues comme Vygotski, Piaget ou Wallon considèrent le développement comme une réorganisation du fonctionnement psychique mais ne sont pas explicites sur la nature de cette réorganisation. « On peut à ce propos concevoir que certaines

réorganisations soient négatives, ou désorganisatrices, et la seconde question décisive a trait alors aux conditions sous lesquelles une réorganisation psychique se révèle effectivement positive ou développementale » (*ibid.*). Bronckart souligne que la notion de développement ne devrait pas être envisagée de manière univoque étant donnée qu'elle pourrait ne pas être du même ordre selon les apprentissages. À partir des objets travaillés en psychologie, il distingue trois ordres de développement : les concepts, les capacités d'action et les personnes qui correspondent respectivement au monde objectif, au monde social et au monde subjectif et qui sont étudiés dans des sciences dont les cadres épistémologiques sont différents.

Et cette tripartition fait *apparaître* que si la mesure du développement des concepts peut s'appuyer sur un corpus de savoirs relativement stabilisés, la mesure du développement des capacités d'action et de l'identité des personnes demeure bien plus problématique, dans la mesure où, en ces domaines, les savoirs collectifs de référence demeurent divergents, voire parfois franchement contradictoires (*ibid.*).

Cette proposition de tripartition nous paraît extrêmement pertinente pour notre problématique de recherche. En effet, alors que l'étude de la langue relève du maniement de concepts, la maîtrise de l'écriture orthographique touche à une réalité du monde social de l'écrit ; elle relève « en premier lieu » du développement de capacités d'action. Nous écrivons « en premier lieu » dans une double acception : tout d'abord au sens chronologique, c'est-à-dire selon l'hypothèse que c'est le développement de cette capacité d'action qui doit être d'abord initié avant toute étude de notions métalinguistiques. Cette expression prend aussi un sens fondateur : c'est parce que le scripteur débutant est capable de produire de l'écrit et d'agir au niveau de l'encodage que les connaissances proposées pourront trouver efficience.

4.2.2 La zone de développement prochain dans la perspective vygotskienne

Selon Vygotski, l'étude du développement humain ne peut se fonder uniquement sur le développement parvenu à maturité, c'est pourquoi il propose de s'intéresser à la zone de développement prochain (désormais ZDP) (Vygotski, 1997, 351). « L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà parvenu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau. » (*ibid.*, 358). Le développement intellectuel est ainsi une dynamique alimentée par son environnement. « En collaboration l'enfant est plus fort et plus intelligent que lorsqu'il se livre à un travail autonome, il résout des difficultés intellectuelles d'un niveau supérieur mais il y a toujours une marge déterminée, soumise à des règles strictes, qui définit l'écart entre le travail autonome et le travail en

collaboration. » (*ibid.*, 353). Grâce aux adultes, l'enfant peut résoudre des problèmes qui sont au-delà de son développement autonome mais qui en sont proches. L'enseignement scolaire est efficace seulement entre ces deux seuils : on ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre. L'apprentissage est possible là où il y a possibilité d'imitation (*ibid.*, 355). Cependant ce processus d'acquisition ne relève pas de purs procédés d'imitation (*ibid.*, 352). On peut distinguer l'imitation intelligente de la copie automatique (*ibid.*, 354) : « c'est là que se différencie l'apprentissage de l'enfant qui a pour but le développement intégral et harmonieux de l'enfant et l'apprentissage de savoir-faire techniques, spécialisés (se servir d'une machine à écrire, monter à bicyclette), qui n'exercent aucune influence essentielle sur le développement. » (*ibid.*, 358).

4.3 *L'appropriation de l'écriture*

Les outils culturels sont appropriés par la médiation de ceux qui, dans l'entourage de l'enfant, en connaissent le maniement et les significations. Or le passage à l'écrit génère la possibilité et la réalisation d'un changement de contexte au niveau discursif. À l'oral, les interlocuteurs peuvent co-intervenir pour négocier et transformer les significations ; les énoncés restent liés aux énonciateurs et aux contextes de production. Le sujet peut alors tisser ses propres connaissances avec des informations discursives et contextuelles pour parvenir à leur compréhension. À l'écrit au contraire, la communication différée implique une situation de réception qui n'est plus celle de production : or, pour les enfants en particulier, la compréhension des énoncés est très liée au contexte (Brossard, 1997, 105). La capacité à comprendre des énoncés décontextualisés ou recontextualisés relève d'un apprentissage long, et pose le problème d'une transmission très complexe qui touche aux fonctions et au fonctionnement des discours écrits.

L'émergence d'un système d'enseignement institutionnalisé est profondément liée à l'institutionnalisation des pratiques d'écriture (*ibid.*, 102). L'école reçoit la charge de transmettre, d'une part, le système d'écriture lui-même et, d'autre part, les connaissances accumulées dans les livres, les revues et aujourd'hui sur tous les supports numériques. L'apprentissage est alors désancré du quotidien et sa progression n'est plus le fruit des nécessités de l'activité courante mais de cursus pensés selon les logiques scolaires et en particulier selon des logiques disciplinaires. Les enjeux mêmes de l'apprentissage, les critères de sa réussite se trouvent transformés. « Le maître cherche à permettre à l'élève, d'éprouver par lui-même la pertinence et l'efficacité d'un savoir

transmis. L'objectif n'est plus la résolution pratique d'un problème mais l'évaluation de la validité d'un ensemble de connaissances et de techniques de résolution. » (*ibid.*, 103)

Aux situations informelles de transmission du quotidien se trouvent substituées des situations spécifiquement organisées par l'école pour favoriser des apprentissages inscrits dans des programmes officiels.

4.3.1 Une spécificité des situations scolaires

Brossard qualifie de formelles ces situations scolaires qui sont séparées de l'activité sociale (2001 ; 2004, 155). Les savoirs sont alors l'objet d'une double opération : d'une part, ils sont désancrés du quotidien c'est-à-dire décontextualisés. D'autre part, pour permettre l'activité des élèves, ils sont re-contextualisés dans de nouvelles situations. Celles-ci n'ont pas pour objectif de permettre l'action dans le monde social ou physique mais l'apprentissage des élèves. Cette émergence du scolaire contient structurellement la notion de difficulté d'apprentissage. Dans la vie quotidienne, l'enfant aidé par l'adulte ajuste « naturellement » les savoirs qu'il veut acquérir à ses capacités alors que dans l'école, l'enseignement collectif¹⁵⁵ crée pour chaque élève une obligation évaluée selon une « moyenne » d'accéder à certains savoirs inscrits dans le programme scolaire.

Brossard propose de caractériser les différentes situations scolaires selon leur proximité avec les situations quotidiennes, selon les caractéristiques des contenus transmis et la systématicité des modes de transmission et, enfin, selon l'écart entre le programme de l'enfant et celui de la discipline (2001, 426). À partir de ces critères, il définit deux pôles et non deux types de situations. Des situations où l'enfant apprend sans que l'adulte ait construit un projet d'enseignement pour lui. C'est l'observation en situation naturelle qui caractérise les situations informelles alors que les situations formelles sont issues d'un projet d'enseignement qui leur imprime sa logique. La distinction entre les deux pôles a des corrélations avec celle qui oppose les connaissances quotidiennes et les concepts scientifiques sans pour autant la recouvrir (*ibid.*, 427). La ligne de démarcation entre situations formelles et informelles n'est pas aisée à tracer et, entre les deux pôles extrêmes, l'auteur décrit des situations intermédiaires. D'une part, dans le quotidien, on peut repérer des situations formalisées où le projet d'un adulte non enseignant est d'enseigner. Ces situations initiées par le cercle familial et amical sont rarement éloignées des préoccupations et des capacités des enfants. Elles sont souvent fondées sur le plaisir partagé de voir l'enfant apprendre. D'autre part, l'école propose, en

¹⁵⁵ Chartier décrit pour l'enseignement de la lecture le lien entre organisation des cursus collectifs et échec dans l'apprentissage. (2007, 237-266). Elle parle en particulier de « l'échec scolaire des enfants normaux » (252).

particulier à la maternelle, des situations d'enseignement institutionnalisées qui gardent un caractère ludique et quotidien. Que la curiosité de l'enfant soit spontanée ou provoquée, elle est un préalable à la proposition de l'enseignement ; cette motivation permet de « mesurer » la possibilité de l'élève d'entrer dans l'apprentissage proposé (*ibid.*, 429).

Or les activités se déroulent dans des contextes dont l'influence est importante. Brossard distingue tout d'abord le contexte socio-historique (au sens large), qui correspond à la culture dans laquelle s'origine le savoir visé, du contexte interpsychologique (ou restreint), qui est constitué par la situation concrète où s'effectue la transmission. La reconstruction de ces contextes à l'intérieur desquels le sujet opère seul est alors désignée comme contexte intrapsychologique (Brossard, 1997, 96). Ces contextes ne fonctionnent pas de manière autonome. Les situations d'apprentissages interpsychologiques quel que soit leur niveau de formalisme sont inscrites dans les contextes socioculturels. Les reconstructions internes sont corrélées aux deux contextes précédents. Ainsi lire est une activité très différente suivant l'époque à laquelle on se réfère ; la lecture à voix haute peut avoir un statut extrêmement différent suivant l'existence et la diffusion des documents écrits.

Dans la mesure où l'utilité sociale et quotidienne de l'apprentissage n'est pas forcément apparente dans le cadre scolaire, les situations formelles sont beaucoup moins accessibles pour l'enfant ; leur inscription dans un contexte différent de leur contexte d'usage affecte leur lisibilité. Dans les situations pratiques, le sujet dispose généralement de l'ensemble des données en jeu qui se trouvent en quelque sorte à sa disposition, soit visibles dans la situation soit disponibles dans son espace intérieur. Il peut à tout moment les reparcourir (Brossard, 1997, 103). Dans les situations formelles, le caractère autonomisé du savoir le rend opaque (Jaubert, 2007, 84). L'usage du savoir enseigné étant différé, l'apprentissage peut ne pas être motivé pour l'élève puisque sa finalité n'est plus systématiquement incluse dans l'activité d'enseignement proposée. La prise de conscience des buts étant différée, ces situations formelles peuvent manquer de clarté cognitive (Jaubert, 2007, 85). Des travaux sur l'enseignement du code, qui est le domaine auquel nous nous intéressons, montrent que « lors d'activités de structuration de la relation graphie-phonie, nombre d'élèves de cours préparatoire répondent correctement aux consignes qui leur sont données sans avoir réellement compris l'objectif didactique de la tâche, c'est-à-dire sa signification sociale, le savoir orthographique au service de l'activité de lecture-écriture » (*ibid.*, 86). L'auteure se

réfère ici à des travaux sur l'apprentissage de la lecture de Chauveau, ainsi que de Brossard et Magendie.

4.3.2 Contexte oral et contexte écrit

Dans les société de l'écrit, la mémoire n'est pas limitée aux seules capacités du cerveau humain et aux techniques qu'ont développées les sociétés orales pour la soutenir ; « il existe potentiellement un espace infini pour stocker une infinité d'informations sous une forme plus ou moins permanente » (Goody, 2007, 208). L'apprentissage culturel essentiel ne porte plus alors sur le travail de la mémoire mais sur l'accès à la technologie de l'écrit. Afin d'acquérir ou de manipuler l'information, « l'individu doit savoir comment la récupérer » (*ibid.*, 208). La maîtrise du code écrit qui est au centre de notre recherche devient un objectif d'apprentissage scolaire fondamental. Nos trois premières parties ont tenté de montré la grande complexité de cet enseignement du code.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux changement de contexte que constitue le passage de la production de la chaîne sonore à celle des unités graphiques. À l'oral¹⁵⁶, le discours à but communicationnel est linéaire. La valeur pragmatique est essentielle : ce qui compte est la réussite de la communication et le contenu du discours. La transmission écrite garde cette dimension communicationnelle première mais elle l'inscrit dans un espace à deux dimensions. Dans ce nouveau contexte visuel¹⁵⁷, la stabilisation de l'objet favorise son objectivation et suscite des discours épilinguistiques¹⁵⁸ voire métalinguistiques. L'écrit en tant qu'objet peut alors faire l'objet de discours et d'action d'ordre phonographique ou sémiographique mais aussi orthographique ou calligraphique. D'un contexte à l'autre, les « segmentations » fonctionnent elles aussi très différemment.

À l'école, les expériences de l'écrit amènent les scripteurs débutants à découvrir le principe alphabétique qui fonde l'écriture française et, dans le même temps, à s'intéresser à sa composante sémiographique. Ils rompent avec la logique d'utilisation initiale du langage, sa fonction pragmatique, pour s'intéresser à la logique interne du système, à son fonctionnement, à sa fonction technique dont la maîtrise doit permettre en retour un usage plus efficace du langage.

Il leur faut reconstruire, sur un nouveau plan, l'arbitraire du signe, intégrer le

156 Nous excluons les oraux scolaires ou scolarisés qui ont une forte dimension scripturalisée.

157 Il reste cependant lié à la linéarité sonore par le système alphabétique.

158 Par un effet retour, ils existent couramment à l'oral dans les sociétés de l'écrit.

principe alphabétique mais aussi la dimension orthographique très prégnante en français, à travers des tâches, souvent scolaires, qui les amènent à dépasser leurs représentations premières du fonctionnement de l'écrit, mises en évidence par Ferreiro (1988). Le langage devient alors un objet observable dont on peut analyser les éléments constitutifs aussi bien oraux qu'écrits. Cette objectivation génère de nouvelles pratiques, une réflexion sur le langage et sur la langue ainsi que la réorganisation des conceptions antérieures et des fonctions qui leur étaient attribuées jusqu'alors. La suspension du rapport d'usage habituel et premier, la rupture entre signifiant et signifié ouvrent de nouvelles perspectives tant sur le plan statutaire, structurel que fonctionnel du langage.

Nous soulignons que, dans l'actualité de notre recherche doctorale, l'écrit qui reste un outil de mise à distance réflexive est devenu d'un usage quotidien dans et hors l'école. La découverte de l'écriture qui relevait strictement de situations formelles au siècle dernier émerge aujourd'hui dans des situations de plus en plus informelles qui varient suivant les milieux socioculturels, ce qui pourrait avoir des liens avec la sensibilité des élèves de maternelle pour les marques sémiographiques remarquée dans les recherches (David & Morin, 2008).

L'apprentissage de l'écriture s'effectue sur une durée longue (Brossard, 2002, 40). Son enseignement est fondé sur une double opération de décontextualisation-recontextualisation. D'une part, comme tout enseignement scolaire, il décontextualise les savoir-faire discursifs quotidiens pour les recontextualiser dans des situations scolaires et d'autre part, il organise au niveau linguistique un passage du contexte oral au contexte écrit. Ce sont les conditions de ces opérations liées au changement de contexte que nous étudions à partir de la notion de communauté discursive.

Chapitre XIII Des communautés médiatrices entre social et scolaire

La spécification des conditions d'appropriation des outils culturels conduit à analyser le lien entre les situations sociales et les situations scolaires d'apprentissage. La mise en place de situations formelles qui ne se déroulent pas dans les conditions d'appropriation quotidiennes pourrait aussi jouer sur la nature et l'efficacité des connaissances acquises. « La signification n'étant pas un donné, n'étant pas inhérente au vécu, mais un problème, c'est sa négociation qui se trouve être l'enjeu de la communication scolaire. » (Jaubert, 2007, 94) L'enseignement doit alors organiser la circulation des significations

entre situations formelles et monde culturel et social.

1 Une approche renouvelée de l'apprentissage

Les travaux sur l'intelligence artificielle ont débouché au milieu du vingtième siècle sur la proposition de théories cognitives qui assimilent la construction du savoir à un traitement de l'information. Ces approches font l'impasse sur la construction des significations qui est l'enjeu du scolaire. En traitant la cognition comme maniement de symboles, ces modèles ignorent l'importance dans le fonctionnement cognitif de la compréhension des enjeux sociaux. Varela (1996) expose les limites de ces modèles du point de vue des connaissances concernant le fonctionnement du cerveau. Ces travaux sont confortés par ceux de Damasio (1995, 2003) qui soulignent le rôle des émotions dans les fonctionnements cognitifs et amènent à refuser toute étude du fonctionnement cognitif qui ignorerait les expériences pratiques et corporelles.

1.1 L'intériorisation de l'activité

Dans la perspective socio-culturelle, l'apprentissage n'est pas considéré comme transfert à l'identique de savoirs d'un expert à des élèves. En focalisant sur les processus, elle conduit à s'interroger tout particulièrement sur les conditions dans lesquelles ces processus sont mis en mouvement car le contrat communicationnel est dépendant des contextes d'usage. (Jaubert, 2007, 94). L'appropriation des outils n'est ni invention, ni re-découverte de ce qui a été élaboré par les générations précédentes. « Pour s'approprier ces résultats, pour en faire ses aptitudes, les organes de son individualité, l'enfant, l'être humain, **doit entrer en rapport avec les phénomènes du monde environnant à travers d'autres hommes**, c'est à dire dans un processus de communication avec eux » (Léontiev, 1976, 263). La médiation des adultes qui maîtrisent déjà les outils est essentielle. Il faut en effet que « l'homme s'approprie en pratique ou en théorie (c'est à dire dans **leur signification** seulement) les opérations fixées dans l'outil, en développant ses aptitudes humaines » (*ibid.*, 159). Dans des contextes communicatifs dont nous verrons qu'ils peuvent être plus ou moins éloignés des contextes du quotidien, le guidage des experts permet de rendre pertinentes les diverses activités vécues dans le monde physique ou social. Ces processus d'appropriation du monde conduisent à une réorganisation périodique des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 2014). Nous envisageons ainsi le développement cognitif du sujet comme étant lié aux interactions avec le milieu social et non uniquement comme fruit de la maturation autonome du fonctionnement interne.

1.2 *L'appropriation des significations*

Selon les travaux de Vygotski, « la signification sert de médiation entre la pensée et l'expression verbale. » (1997, 493) . Pensée et langage ne coïncident pas immédiatement car la pensée « ne se compose pas de mots isolés comme le langage » (492). Elle ne s'exprime pas dans les mots mais y réalise des significations (492). Dans la dialectique entre intériorité et extériorité qui s'articule dans la signification, l'un est la transmutation de l'autre. On ne peut par conséquent représenter l'apprentissage des outils comme une acquisition qui viendrait compléter une bibliothèque intérieure fût-elle multimédias. « Le processus d'intériorisation n'est donc pas le déplacement de l'activité extérieure vers un « plan de conscience intérieur » pré-existant, **c'est le processus au cours duquel se forme ce plan intérieur.** » (Léontiev, 1984, 108). L'appropriation des outils n'est pas un phénomène de transposition ou de déplacement de l'extérieur (monde social) vers l'intérieur (psychologie individuelle) mais un processus de développement au cours duquel, l'enfant s'approprie d'abord les fonctions et le rôle de l'outil avant de s'en approprier les usages (Brossard, 1997). Se référant aux travaux de Wertsch (1985), Coll précise que ce processus d'internalisation ne peut être compris comme un transfert de type behaviouriste où les structures des activités internes seraient des reproductions de celles de l'activité externe.

En conséquences, **les structures de l'activité externe et internes ne seraient pas identiques**, contrairement à ce que suppose l'interprétation transférentielle de l'internalisation. Mais **elles ne seraient pas non plus sans rapport**. Cependant, la question reste ouverte de savoir quels sont les processus à l'oeuvre dans ce plan intrapsychologique qui a un fonctionnement propre et où se produisent des changements qui **ne sont pas une simple copie de ce qui se passe au plan interpsychologique.** (2002,19, note 2).

L'intériorisation des outils ne peut donc se réduire ni à une succession d'opérations cognitives dictées pour être reproduites ni à des activités strictement manuelles effectuées par imitation d'un modèle. C'est leur accompagnement par le langage qui à la fois oriente et donne son sens à l'activité. L'auteur observe l'émergence de ce processus dans des séances d'enseignement scolaire au cours desquelles l'observation et l'analyse permettent de comprendre le rôle de l'activité conjointe telle qu'elle est décrite par Bruner (1983, 1987) à propos de relations duelles entre mère et enfant ; l'inscription de l'activité de chaque élève dans une collectivité articule le processus individuel d'appropriation au maniement collectif des outils dont l'expert est le dépositaire. De même dans le cadre scolaire , « ce processus de construction individuelle s'inscrit dans le cadre plus large de l'activité conjointe que déploient tous les participants, professeur et élèves », et c'est « grâce à cette activité conjointe que déploient professeur et élèves,

c'est à dire à l'interrelation entre les comportements, aussi bien verbaux que non verbaux, de tous les participants, que chaque élève peut développer son propre procès de construction des contenus scolaires » (Coll, 2002, 25). Ainsi le cadre de chaque apprentissage individuel est nécessairement collectif et seuls les membres experts sont à même d'organiser le déroulement de l'activité et de dévoiler les significations. Sous le terme d'activité conjointe ce n'est pas seulement l'action imitée qui est désignée mais aussi les interactions langagières suscitées et surtout étayées par l'enseignant qui occupe ici la position d'expert. « L'intériorisation des signes, c'est l'intériorisation d'accords sociaux cristallisés, et les entités psychiques constitutives des fonctions psychologiques supérieures qui en résultent sont des intégrations sociales » (Bronckart, 2008, 243). Se pose alors la question des modalités selon lesquelles le langage peut donner sens à l'activité. Puisque l'apprentissage ne se réduit pas à une relation entre sujet et objet, il est nécessaire de ne pas occulter l'interaction nécessaire à la négociation de la signification : « Cette perspective met donc en jeu la question du contexte psycho-social et langagier des activités cognitives, et celle des rapports entre activité, outils linguistiques et outils psychologiques » (Bernié, Jaubert & Rebière, 2003, 51).

2 Des communautés discursives spécifiées

La notion de communauté discursive est proposée par Maingueneau¹⁵⁹. Dans les sphères d'activité où ils interviennent, les humains développent des pratiques qui leur sont propres et des formes discursives relativement stables qui orientent l'action et la rendent interprétable. Ils définissent ainsi un espace d'inter-compréhension. La pratique discursive peut être définie à partir de l'articulation entre les objets discursifs construits et les groupes qui les élaborent (Maingueneau, 1987, 39). Cette approche large nous permet d'envisager le langage comme outil socialement constitutif des pratiques et réciproquement. Dans ce cadre, les discours ne sont pas des commentaires de l'activité sociale ; ils contribuent à « la construction du sens et des sujets qui s'y reconnaissent » (*ibid.*, 35). Une communauté discursive n'est pas déconnectée de l'activité matérielle. Constituée sur la base d'une pratique sociale, elle suppose l'usage partagé d'outils, de problématiques et de préoccupations.

Tout groupe social constitué sur la base d'une pratique sociale quelconque est une communauté discursive : nul ne semble pouvoir échapper au fait que, dans un tel groupe, les pratiques se développent au sein d'un régime de civilités construit à travers des « jeux de langage » (Wittgenstein) par l'intermédiaire desquels sont évaluées les contributions individuelles à l'activité collective (Bronckart, 1997). (Bernié, Jaubert & Rebière, 2004, 57).

159 In *Genèses du discours* (1984) Bruxelles, Mardaga.

Selon cette analyse, toute communauté de pratiques a une dimension discursive. Cette hypothèse nous conduit à nous intéresser aux pratiques langagières afférentes à l'activité orthographique à l'école et à être attentif à la dimension sociale et incontournable de leurs effets qui sont générés par l'inscription et le partage des pratiques.

2.1 Des communautés discursives disciplinaires scolaires

Bernié reprend la notion de communauté discursive « pour caractériser les fonctions et fonctionnements du cadre scolaire en prenant en compte ses relations avec diverses pratiques sociales externes » (Bernié, 2002, 77). Cette extension pourrait être un moyen d'observer et d'analyser pour l'orthographe les échanges avec les outils produits par la linguistique et les pratiques des sphères productrices de savoir. L'auteur précise que cette perspective didactique : « inspirée des travaux de Léontiev et Vygotski, est fondée sur la nécessité pour l'élève **d'intérioriser** des savoirs et outils élaborés hors de lui, dans l'histoire, et déposés dans la culture » (*ibid.*, 78). Dans la classe, les élèves n'enregistrent pas des savoirs abstraits, ils s'approprient des connaissances dans les situations scolaires vécues et donnent sens à ce qu'ils apprennent à partir des interactions langagières coordonnées par l'enseignant.

Toute classe fonctionne comme une communauté discursive. Non seulement parce que contrats et malentendus sont constitutifs de l'espace d'intercompréhension qui la caractérise, l'important étant de se donner les moyens de le traiter (la communauté discursive scolaire est donc toujours à construire, sans fin programmable), mais parce que la classe la plus archaïque ou anarchique dans ses fonctionnements **suppose toujours une référence à l'objectif global d'instruction**. (Bernié, Jaubert & Rebière, 2004, 57).

L'existence de la Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire (désormais CDDS) ne dépend pas d'une décision didactique de l'enseignant ; nous retrouvons à ce niveau le caractère incontournable de la notion de communauté discursive.

2.1.1 La classe comme lieu de médiation disciplinaire

La nature de la CDDS est influencée par les activités et les interactions mises en œuvre qui sont fondamentales dans l'articulation des CDDS aux communautés discursives socialement existantes. Les discours dans les CDDS n'agissent pas comme des instruments de transmission transparents ; ils sont constitutifs des savoirs. De ce fait, la CDDS est caractérisée par la discipline étudiée et par son inscription sociale spécifique. Les manières de parler et d'agir concernant la littérature ne sont pas identiques à celles concernant le fonctionnement de la langue. Pour chacune des disciplines socialement identifiées, la recherche en didactique vise à « clarifier les conditions de l'intériorisation

d'outils excentrés, de la re-construction, en contexte scolaire, de savoirs dépendants des communautés humaines de références et de leurs modes d'agir-penser-parler, désignées sous l'angle de leurs pratiques sociolangagières, par l'expression « communautés discursives » (*ibid.*, 52). Les significations mêmes des objets enseignés sont ainsi tributaires des contextes de référence de leur construction mais aussi des contextes de production des énoncés dans la classe. De ce fait, la réflexion didactique prête une attention spécifique aux situations d'enseignement-apprentissage car « la prise en compte du contexte doit être le premier souci de qui **cherche à comprendre comment l'élève s'organise** cognitivement dans les tâches » (*ibid.*, 124). Cet objectif conduit à analyser l'articulation des significations sociales et scolaires à partir des propositions de Brossard sur les différents niveaux de contextes (1997, 2001, 2004).

Selon Bernié, « ... l'élève n'est pas soumis à une pure « décontextualisation » mais à un mouvement dialectique de « décontextualisation / recontextualisation [...] un élève n'est pas une machine à mobiliser des procédures [...] mais un sujet qui risque son identité à faire sens des différentes expériences culturelles auxquelles il est confronté [...] » (2002, 80). L'auteur insiste sur les mouvements complexes qui sont en jeu et précise que « ces significations « décontextualisées » sont en fait doublement contextualisées : d'une part, dans le contexte **des communautés d'origine de ces significations** ; d'autre part, dans celui de l'école, qui en assure la **transposition**. » (*ibid.*, 80). Le terme de transposition n'est pas ici attaché au savoir disciplinaire mais aux significations et par voie de conséquence, la didactique disciplinaire ne peut alors être réduite à l'étude de l'objet disciplinaire qui est nécessaire mais non suffisante. Cette approche « s'inscrit en rupture avec la tradition qui a fait de la didactique du français une « théorie d'objet », et en convergence avec sa transformation en « théorie d'action ». [...] elle s'efforce d'analyser la construction des savoirs à travers **la relation entre mise en activité de l'élève et pratiques enseignantes** » (*ibid.*, 77). Elle accorde une grande attention à l'étude des médiations formatives (Bronckart, 2003 ; 2004, 105) qui sont susceptibles de susciter cette transposition des significations.

Dans cette perspective, la classe est considérée comme un espace discursif différent du monde social qui l'entoure puisqu'elle vise la mise en œuvre d'un enseignement suivant les logiques propres à la discipline. Cependant elle n'est pas sans lien avec le monde social car les échanges disciplinaires scolaires restent liés aux formations discursives telles qu'elles se déploient hors de l'école. La didactique se donne alors pour objectif de penser l'articulation entre ces deux sphères et la dialectique entre le point de vue de

l'élève et les savoirs historiquement et socialement constitués.

On peut alors penser la classe comme un champ ou un espace discursif (Maingueneau, 1984) et les situations d'enseignement-apprentissage disciplinaires tout à la fois « cadrées » par des formations discursives (le discours des disciplines et des champs de savoir auxquels elles empruntent ou s'articulent) et lieu d'émergence de formations discursives « disciplinaires » scolaires (les discours co-construits par les élèves et l'enseignant en chacune des disciplines) (Jaubert, HDR, 61).

2.1.2 Une médiation organisée par l'enseignant

L'activité de l'enseignant peut permettre à l'élève de surmonter un paradoxe puisqu'il est convié à s'approprier des techniques historiquement élaborées mais « n'est pas encore confronté à des tâches qui donneraient sens à l'utilisation de ces techniques » (Brossard, 2002, 45). L'enseignement peut cependant lui permettre d'entrevoir la nature des problèmes à résoudre et des solutions qu'il est invité à partager. Si la sphère d'activité de l'élève est réduite à l'acquisition d'un savoir scolaire sans tenir compte des objets culturels et savoirs ainsi que des capacités qu'ils présupposent, la séparation entre le contexte historique et culturel du contexte restreint peut alors enlever à l'école son rôle de « passeur de culture ». Les situations scolaires formelles peuvent réduire les échanges langagiers à diverses descriptions qui occultent la construction du sujet tout à la fois social et cognitif dans chacune des disciplines. C'est précisément la critique que font Charmeux (1979) et Guion (1974) aux pratiques dominantes d'enseignement l'orthographe.

L'hypothèse CDDS suppose l'institution de l'enfant comme élève dans une communauté discursive en rapport avec d'autres. (Bernié, Jaubert & Rebière, 2008, 124). L'activité peut lui permettre de partager outils et valeurs, manières d'agir et de parler : « La notion de communauté discursive désigne le cadre où l'élaboration, la circulation de ces valeurs, de cet ethos, est ce qui donne sens aux pratiques matérielles qui en sont le fondement et aux genres discursifs qui lui donnent leur substance » (Bernié, 2002, 78). En permettant aux significations abordées en contexte scolaire restreint d'être irriguées par celle du contexte disciplinaire large, l'enseignant peut permettre l'appropriation par les élèves des outils culturels. Deux conditions sont nécessaires pour que l'enseignement ne soit pas réduit à la gestion d'une série de conflits socio-cognitifs et suscite l'entrée dans une communauté discursive nouvelle. En premier lieu les savoirs présentés doivent être resitués par rapport à leurs conditions historiques et sociales d'élaboration (Brossard, 2002 ; Bronckart & Filletaz, 2004). En second lieu, le processus d'acquisition doit prendre en compte « la rupture sociale et non seulement cognitive provoquée par le changement de contexte. » (Bernié, 2002,

81). Le travail de tissage de l'enseignant ne concerne pas seulement la théorie descriptive de l'objet mais aussi son épistémologie, sa valeur sociale.

2.2 Des activités et des échanges langagiers contextualisés

La proposition de CDDS est fondée par l'attention à l'articulation entre le contexte large et le contexte restreint. Pour être efficaces, les apprentissages scolaires doivent permettre aux élèves d'accéder aux critères de pertinence des pratiques sociales. Les signaux verbaux et non verbaux sont alors essentiels pour conduire l'enfant vers l'usage canonique d'un objet social : ils établissent des liens entre les différents éléments constitutifs des situations pour en assurer le fonctionnement. « Les contextes, ainsi entendus, constituent pour les enfants la « fenêtre » d'entrée dans la culture » (Brossard, 2001, 425). Le contexte rassemble « les éléments de la situation avec lesquels le sujet est dans une relation de sens » et plus précisément « l'ensemble des significations que le sujet attribue à ces éléments » (Reuter, 2010, 53). Ainsi, si l'on considère la dimension concrète des situations scolaires au cours desquelles les enseignants utilisent des supports, du matériel, le contexte n'est pas constitué des objets mais bien des significations qui sont attribuées aux objets. Il n'est pas directement observable (Jaubert 2007, 293).

Le contexte de pertinence est alors le cadre commun dans lequel peuvent avoir lieu des actions complémentaires sur un objet commun. Pour permettre l'appropriation des significations élaborées dans la culture, hors de leur contexte social d'usage, l'enseignant les introduit sur le mode volontaire dans le contexte scolaire afin de construire avec les élèves un contexte intersubjectif qui rende les outils proposés appropriables (Brossard, 2002, 42). Par exemple, dans la situation d'écriture que nous décrirons, les affiches sur lesquelles sont écrites les phrases¹⁶⁰ s'intègrent au contexte dans la mesure où, pour la classe, elles deviennent une mémoire du travail effectué, une aide pour écrire, un réservoir des difficultés résolues mais certains élèves pourraient leur attribuer une fonction décorative puisque l'enseignante, pour faciliter le repérage¹⁶¹ accompagne chaque production de la photocopie de la couverture de l'album. Ce sont alors les interactions langagières qui, potentiellement, permettent la sémiotisation de l'activité dans le sens visé par l'enseignant. (Jaubert, 2007, 33).

En raison de la dimension fondatrice de ce partage des significations, le contexte est le produit d'une construction. « La construction du contexte inter-subjectif, jamais

¹⁶⁰ On peut en consulter dans les annexes VII-e 1 à 5

¹⁶¹ Ainsi que pour des objectifs qui concernent l'acculturation littéraire.

achevée, apparaissait comme la condition de l'apprentissage. La co-construction par le maître et par l'élève de ce contexte nous est apparue étroitement tributaire des pratiques mises en oeuvre dans la classe et particulièrement du langage » (Bernié, Jaubert & Rebière, 2008, 126). Cette co-construction peut permettre d'ouvrir le creuset de la ZDP (Bernié, 2002, 168). La notion de CDDS permet alors « d'interpréter les difficultés d'enseignement-apprentissage en terme d'acculturation, de variation et spécification des pratiques et non de défaillance du sujet » (Jaubert & Rebière, 2012, 5). Bernié précise que les ratés de la communication scolaire, l'incapacité des élèves à entrer dans l'activité signalent leurs difficultés à co-construire ce contexte intersubjectif (2002, 168) ; si l'élève ne parvient pas à identifier l'activité sociale qui lui est proposée, il ne peut s'y inscrire. Dans le cadre de notre recherche, si l'élève n'arrive pas à identifier la valeur sémiographique de l'orthographe c'est à dire son efficience communicative, il est confronté à un système de règles très complexe et pesant qu'il peut considérer comme totalement inutile. Pour reconstituer le contexte de pertinence des outils culturels en situations scolaire, le rôle du langage est fondamental (Jaubert, 2007, 96).

La co-construction du contexte n'est pas figée et « fait l'objet de réinterprétation incessante au cours des échanges » (*ibid.*, 293). Dans des situations ritualisées, le vécu d'expériences partagées et l'apport de savoirs par le maître peuvent faire évoluer le contexte cependant que le déroulement global reste stable. L'analyse de l'action de l'enseignant pour transformer le contexte devient alors un objectif didactique (Bernié, 2002, 82).

2.3 *L'institution de communautés discursives disciplinaires scolaires*

La classe apparaît alors comme le creuset où, sous la responsabilité de l'enseignant, se rencontrent les différents discours et les différentes manières d'agir avec les objets en cours d'apprentissage. La notion de communauté discursive disciplinaire scolaire nous paraît pertinente pour envisager la dimension orthographique de l'entrée dans l'écrit dans la mesure où elle est définie comme le lieu de rencontre entre des usages spontanés et des usages plus savants développés par l'école. Le passage des uns aux autres n'est pas linéaire et univoque. « L'élève au fil des apprentissage, prend conscience des pratiques légitimes, hiérarchise progressivement les points de vue, orchestre et harmonise les voix contextuellement différenciées et simultanément construit le contexte et son contexte de pertinence » (Jaubert, 2007, 33). Dans cette construction, les

apports proposés par l'enseignant ne sont pas utilisés de manière homogène par les élèves. Il ne s'agit en effet pas d'imiter mais de reprendre les significations et chaque élève s'approprie les manières d'agir et leur signification selon son propre rythme. Ainsi, segmenter la chaîne orale ou ajouter un S à la fin d'un mot ne sont pas des procédés mécaniques mais des manières d'agir qui engagent l'appropriation de la signification globale de l'orthographe en français. Les discordances dans l'activité et dans les usages langagiers sont les indices d'une appropriation différenciée selon les apprentissages de chacun. Dans la CDDS en construction les élèves intériorisent progressivement les propriétés de l'action collective

3 Le scénario comme matrice des interactions

Dans le cadre de la perspective socio-historique, Bruner (1983 ; 1987) étudie plus particulièrement l'apprentissage chez de jeunes enfants. Il observe les interactions de tutelle qui permettent l'intériorisation des savoirs et le développement des fonctions psychiques. Il montre que dans des contextes quotidiens, les adultes pallient les possibilités réduites de traitement de l'information qui caractérisent les jeunes enfants, en leur proposant des formes stables de co-activité. Les premières interactions entre enfant et adultes sont ainsi inscrites dans des cadres routiniers qui réduisent l'incertitude et les difficultés de compréhension qu'il nomme scénarios (Bruner, 1987, 34) : « Ces formats d'action permettent **l'ajustement** entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant **un microcosme maîtrisable** » (*ibid.*, 288). Les phénomènes d'ajustement sont en particulier caractérisés par l'organisation d'une attention conjointe orientée par le langage et le geste.

Le scénario se compose « d'un ensemble d'actes qui le constituent en tant que tel, agencés en séquence dans un ordre précis et transformés également en fonction de règles » (*ibid.*, 40). Il est défini comme « interaction contingente entre au moins deux parties agissantes, contingentes dans le sens où les réponses de chaque membre se révèlent dépendantes d'une réponse antérieure de l'autre » (*ibid.*, 123). Cette définition, issue de l'observation de jeux d'enfants très jeunes en co-activité avec un adulte, met l'accent sur la dimension active de l'appropriation mais aussi sur son caractère dialogal. Dans cette action conjointe, « les objectifs des deux participants n'ont pas besoin d'être les mêmes ; tout ce qui est requis c'est que soient remplies les conditions communes concernant les réponses » (*ibid.*, 123). Le scénario permet d'intégrer « les intentions de communication de l'enfant dans une matrice culturelle ; ce sont des instruments propres

à transmettre la culture aussi bien que le langage » (*ibid.*, 124). Il constitue une mini-culture (*ibid.*, 189). L'appropriation du scénario conduit l'enfant à pouvoir s'approprier progressivement le rôle du tuteur. Cette interchangeabilité fonde l'apprentissage et ouvre sur l'autonomie.

La notion de scénario nous paraît particulièrement pertinente pour l'enseignement de l'écriture, qui est d'une très grande complexité. En effet lorsque des élèves sont engagés dans un enseignement parcellisé comme cela se produit avec les CGP, ils ne comprennent pas toujours le sens des tâches qui leur sont proposées (Brossard et Magendie 1992 cités par Jaubert, 2007, 86). Dans ce cas, on ne peut parler d'activité puisque les significations leur échappent. Les scénarios opèrent au contraire des réductions qui ne sont pas d'ordre computationnel. Ils peuvent permettre d'envisager des situations complexes de l'apprentissage du code écrit au cours desquelles l'enseignant organise et soutient l'activité pour prendre en compte les capacités encore réduites des élèves de CP. De telles situations pourraient véhiculer l'ensemble des principes constitutifs de l'orthographe : segmentation en mots, phonographie, hétérographie distinctive, usage de lettres muettes qu'il soit à valeur lexicale ou grammaticale. En opérant des réductions qui ne conduisent pas à des parcellisations du savoir faire, les scénarios sont vecteurs de l'ensemble complexe qu'est l'écriture orthographique. Contextualisés dans l'action conjointe les thèmes implicites peuvent être commentés par l'adulte (Bruner, 1983, 197). L'activité permet alors aux élèves d'accéder aux significations .

3.1 Les fonctions de l'étayage

Le rôle de l'adulte est analysé sous le nom d'étayage (Bruner, 1983, 261-279). Les différentes fonctions des interactions de tutelle sont régulièrement utilisées en didactique : nous ne revenons pas sur l'enrôlement et le contrôle de la frustration ni sur le guidage et la finalisation de l'activité et nous soulignons que la définition de ces procédures de tutelle est inscrite dans la perspective historique et culturelle que nous adoptons. Une cinquième fonction, la signalisation des caractères déterminants de l'activité prendra une dimension importante pour le balisage de celle-ci et pour l'appropriation des significations. Nous mettons l'accent sur la sixième fonction parfois peu explicitée dans les approches constructivistes et désignée comme démonstration.

La démonstration est en effet une « présentation de modèle » mais l'auteur précise aussi qu'elle « exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève.

Elle comporte souvent une stylisation de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même. » (*ibid.*, 279) Cette fonction engage un processus d'imitation complexe puisque la reprise imitative de l'enseignant saisit l'action de l'élève pour y intégrer des solutions culturellement plus élaborées dans le but que cette présentation soit à son tour reprise par l'élève. En conséquence, les scénarios ne sont pas figés et évoluent.

3.2 *L'appropriation des scénarios par les élèves*

Cette évolution concerne en premier lieu le déroulement des scénarios qui « peuvent devenir aussi variés et complexes qu'il est nécessaire. Leur développement s'effectue de plusieurs manières ; ils peuvent à la longue **incorporer de nouveaux moyens et de nouvelles stratégies** pour parvenir aux objectifs, y compris des moyens et stratégies symboliques ou linguistiques » (Bruner, 1987, 123). La variation concerne aussi les modes de participation. En effet si, comme nous l'avons noté précédemment, les objectifs des participants n'ont pas à être communs a priori, les scénarios « peuvent tendre à une coordination des objectifs des deux partenaires [...] dans le sens d'un **accord** » (*ibid.*, 123). Ce terme doit être compris comme partage des significations et des conventions. Cette conventionnalisation en facilitant la compréhension du sens de l'activité conjointe permet la participation à une communauté symbolique dans laquelle d'autres membres peuvent être accueillis.

Les scénarios, sauf quand ils sont hautement conventionnalisés, ne peuvent pas être spécifiés indépendamment des perceptions des participants. En ce sens ils sont généralement, en tant que contextes, issus de la définition qu'en donnent les participants. La définition des scénarios envisagés en commun est l'un des principaux moyens par lesquels une communauté ou une culture contrôle l'interaction de ses membres. [...] En fin de compte les scénarios fournissent la base des actes de langage et de leur conditions de validité. **Nous apprenons à les employer au travers de la parole.** (Bruner, 1987, 124).

Cette appropriation de l'activité par le langage ouvre ainsi la réversibilité des rôles que Bruner décrit à propos d'une mère qui fait apparaître et disparaître un clown ; la récurrence permet peu à peu à l'enfant d'anticiper puis de reprendre les gestes et les mots de la tutrice : l'enfant peut être à la fois agent actif et passif :

Les rôles étaient devenus tout à fait **interchangeables**. Le jeu lui-même avait fourni un scénario structuré auquel pouvaient s'appliquer les facultés linguistiques naissantes de Jonathan. Il avait appris non seulement où placer les énoncés performatifs dans la séquence, mais encore leur sens et comment les dire (*ibid.*, 49).

Du point de vue de l'enseignement de l'orthographe c'est cette prise de possession du rôle de l'expert qui est visée puisque elle seule pourra alimenter, au terme d'un parcours

qui excède largement le cycle 2, l'autonomie scripturale. On peut penser que plus l'élève occupe tôt la position experte en s'appropriant le rôle linguistique de l'orthographe plus les savoirs sur la langue pourront précocement acquérir pour lui des significations et devenir efficaces.

4 Le rôle des interactions langagières

Dans une perspective d'interactionnisme social, les processus de pensée sont structurés par l'activité pratique. (Bronckart, Filletaz, 2004, 37-38). Selon les auteurs,

la signification des productions verbales ne doit plus être envisagée comme propriété intrinsèque des propositions énoncées, mais au contraire comme **un produit contextualisé et intersubjectivement négocié entre les interactants**. Dans cette perspective l'intercompréhension ne se conçoit pas comme un ajustement réciproque de deux compréhensions (l'interprétant récupérant une intention informative proposée par l'énonciateur), mais comme **un processus de co-construction** dans lequel ce que qu'il convient d'appeler la dynamique conversationnelle joue un rôle décisif. (*ibid.*, 43).

Cette analyse des processus d'intercompréhension et d'appropriation des significations amène à revoir la perception scolairement répandue d'une langue transparente. Il n'y a pas de lien bi-univoque entre un objet et un mot pour dire cet objet. « L'interprétation des énoncés procède d'une récupération des intentions « informatives » et « communicatives » du locuteur plutôt que de processus de nature codique » (*ibid.*, 39). L'activité est le lieu de mise en œuvre et de possible intériorisation des outils ou de leurs usages dans la mesure où des interactions langagières avec des tuteurs en dévoile les significations qui peuvent être intériorisées grâce aux commentaires de multiples natures qu'effectue le tuteur.

Alors que dans les courants inspirés de Léontiev c'est l'activité « pratique » et les éléments d'« infrastructure » qui la sous-tendent qui constituent les facteurs déterminants de l'humanisation, dans les approches inspirées de Vygotski et de Mead, ce rôle décisif est accordé au langage : selon le premier auteur ce sont les processus d'appropriation et d'intériorisation des signes mobilisés dans l'activité langagière qui sont littéralement constitutifs de représentations individuelles ; selon le second, ces mêmes processus seraient en outre constitutifs et organisateurs des représentations collectives. (Bronckart, 2008, 238).

Nous nous intéresserons en conséquence à la manière dont le langage sémiotise l'activité de celui qui apprend en l'annonçant, en la commentant en situation ou encore en la prolongeant.

Le renouvellement de l'analyse des discours offre alors un cadre d'analyse pour l'étude des dysfonctionnements fréquents dans les discours des élèves. « L'hypothèse énonciative découle directement d'une option : le langage n'est pas une représentation de la pensée, il n'est pas davantage un instrument, il est **un « milieu » au sens quasi écologique** qui se dégage d'analyse comme celle que proposait Bronckart dès 1995. »

(Bernié, Jaubert & Rebière, 2008, 124) L'analyse du fonctionnement des CDDS exige alors une attention particulière à cette dimension de l'enseignement qui n'apparaît plus comme simple véhicule mais comme constitutif des savoirs

4.1 La création langagière de mondes

Dans les situations d'apprentissage, la parole a tout à la fois une fonction de communication et une fonction de représentation. Elle établit des relations entre les moyens et les buts. Elle renvoie aux actes linguistiques et non linguistiques. Le langage de l'expert fournit aux élèves des processus qui permettent de transformer la pensée en système de signes (Bruner, 1983, 285). « Dès lors que l'on considère que ce qui constitue une culture n'est qu'un **texte ambigu**, qui doit sans cesse être **interprété** par ceux qui en sont membres, le rôle constitutif du langage dans la production de la réalité sociale devient un problème pratique » (Bruner, 2000, 148). Selon la conception transactionnelle, la signification des concepts sociaux se trouve alors dans la négociation interpersonnelle et non dans le monde ou dans la tête de celui qui réfléchit. La culture est constamment renégociée, interprétée et ainsi recrée par ceux qui y participent (idem, 148-49). Elle est alors à la fois « un forum où se négocie et se renégocie la signification, et un ensemble de spécifications permettant d'expliquer l'action telle qu'elle se réalise » (*ibid.*, 149).

Dans les interactions, l'adulte n'a pas un rôle explicatif : il n'énonce pas le savoir. Imbriqué dans l'activité, le langage rend ses modalités accessibles en même temps qu'il les constitue. « Le langage ne se contente pas de transmettre, il crée ou constitue le savoir ou la réalité. L'attitude que le langage implique vis-à-vis du savoir et de la réflexion, sont (sic) une part de cette réalité. » (*ibid.*, 159). A travers les interactions langagières, chaque être humain reconstruit intérieurement un monde qui reflète les contenus culturels communs.

Le langage cependant n'a pas de transparence, il ne peut donc uniquement véhiculer des savoirs c'est à dire les exposer avec fidélité et objectivité. Il n'est pas l'expression, le reflet plus ou moins exact d'un monde pré-existant ; il est créateur de ce monde (Goodmann, 2006, 15-43).

Le langage, qui est le vecteur, le médium de l'échange au travers duquel se déroule l'éducation, n'est jamais neutre. Il impose un point de vue sur le monde auquel il se réfère, et sur la manière dont l'esprit est utilisé par rapport à ce monde. Le langage exprime une perspective selon laquelle nous voyons les choses, et une attitude vis-à-vis de ce que nous voyons (Bruner, 2000, 147).

Les recherches en didactique des sciences ont montré les impasses d'une approche de

l'enseignement selon laquelle les efforts des élèves sont focalisés sur l'acquisition de connaissances encyclopédiques ; celles-ci ont tendance à n'être que temporaires sans devenir efficaces ou opérantes. Jaubert (2007) propose d'envisager ces savoirs comme des instruments culturels historiquement et socialement élaborés et de ce fait ayant une dimension langagière incontournable que leur enseignant doit prendre en compte. Les apprendre c'est alors, par le biais de communautés scolaires, s'approcher des sphères d'échanges langagiers de la communauté qui les a produits et qui continue à les partager et à les faire évoluer. (Jaubert, 2007, 42-43) Il n'y a pas de dichotomie entre savoirs et pensée. : « C'est bien dans la pratique langagière que se forment, se déforment, naissent, disparaissent des objets sociaux. Le discours n'est pas une interface entre une réalité et une langue, mais une pratique constitutive des objets dont il parle, génératrice de contenus » (*ibid.*, 49).

Tout acte langagier, toute activité de discours schématise alors les objets sur lesquels ils portent : « La schématisation est en effet propre à toute pensée verbale qui correspond à un certain développement des fonctions symboliques, ou de la représentation » (Borel, Grize, Miéville, 1983, 54). Dans cette activité le locuteur produit un micro-univers qui doit être reconstruit par le récepteur :

Une schématisation est ce que produit l'activité discursive du locuteur. Le terme a toutefois une signification complexe. Il désigne en effet **une activité** : schématiser ; il renvoie également au résultat de cette activité, à ce qui est schématisé, c'est à dire **un objet** qui pourrait être détaché des activités dont il est le résultat, un schéma (*ibid.*, 54).

La schématisation est donc à la fois création et produit créé. De plus, elle exprime une position énonciative du locuteur par rapport à ce monde. Pour ce qui concerne notre recherche, l'orthographe n'est pas seulement un matériau graphique que l'on peut observer et manipuler, elle est aussi créée par ce qui en est dit. C'est le langage partagé qui la crée comme phonographie, comme sémiographie ; c'est lui qui construit le lien entre ces deux principes au cours des activités d'étude de la langue mais aussi au cours de toute activité d'écriture et indique ce qu'est l'orthographe selon le locuteur.

Le rôle du langage ne peut alors se comprendre sans référence à l'activité qu'il accompagne et interprète : « Il n'y a pas imitation mais extension des règles apprises dans l'action au domaine sémiotique » (Bruner, 1983, 234). Le langage a un rôle constituant de l'univers dans lequel pénètre l'enfant (Bruner, 1987, 117). Les interactions modélisent aussi bien ce que l'on dit que la manière de le dire dans le contexte où on le dit : « Le langage, quel qu'il soit, est un moyen systématique de **communiquer avec autrui**, d'affecter son comportement aussi le nôtre, de partager

l'attention et de **créer des réalités** auxquelles nous adhérons ensuite, exactement comme nous adhérons aux « faits » de nature » (*ibid.*, 110). Dans notre recherche, nous nous intéressons aux deux dimensions du langage qui, tout à la fois, explicite l'activité pour ceux qui apprennent et la constitue pour tous les participants.

4.2 Les genres de discours

Les discours permettent aux élèves de s'approprier les outils au cours d'activités inscrites dans des scénarios c'est à dire d'en acquérir tout à la fois et dans un mouvement conjoint le maniement et la signification. Le tuteur oriente les interactions vers les genres afférents au savoir qu'il enseigne et aide à leur appropriation. Les genres de discours sont des « types relativement stables d'énoncés » qui sont développés en rapport avec leurs sphères d'utilisation (Bakhtine, 1984, 265). Selon cet auteur, les discours sont inscrits dans l'ensemble des discours déjà existants, qui participent de ce fait au contexte d'énonciation. « Tout énoncé concret est un maillon dans la chaîne de l'échange verbal d'une sphère donnée. [...] rempli des échos et des rappels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal » (298). « La langue écrite est alors marquée par les genres du discours » (271) qui « organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales » (285). Les genres sont ainsi des outils sémiotiques (Jaubert, 2007, 200-205) qui constituent et médiatisent l'activité.

En raison de cette adaptation à la diversité des activités humaines, les genres sont d'une grande variété et d'une grande hétérogénéité. (Bakhtine, 1984, 265). Ils sont spécifiés par leur contenu thématique, leur style et leur construction compositionnelle. Ils fonctionnent alors comme « matrice de contenus potentiels, engendrés par l'intériorisation et l'autonomisation par les sujets des représentations contextuelles. La langue étant donnée à travers des énoncés caractérisés¹⁶² avant tout par un genre, les productions langagières jouent ainsi un rôle de médiation » (Bernié, 2002, 79). La langue est ainsi apprise dans des situations et selon l'influence de ces contextes situationnels et non comme une liste d'unités référencées dont les définitions se trouvent dans le dictionnaire :

les significations, plutôt que d'émaner directement des ressources cognitives des individus, constituent les produits de déterminations complexes, impliquant **les propriétés des genres de textes dans le cadre desquels elles s'expriment**, les modalités des interactions communicatives en jeu, et **les propriétés des activités sociales** auxquelles les productions verbales s'articulent (Bronckart, Fillietaz, 2004, 35).

¹⁶² Ils peuvent pour cela être schématisés.

L'activité langagière « se déploie sur fond d'un architexte, c'est à dire d'un réservoir de multiples genres textuels articulés à des réseaux déterminés d'activités « pratiques », tel qu'ils ont été construits par une communauté verbale au cours de son histoire : elle consiste à adopter un de ces genres au titre de « modèle », et à l'adapter en fonction des paramètres spécifiques d'une situation de communication donnée. » (Bronckart, 2008, 242). Pour autant, il ne s'agit pas pour l'apprenant d'inventer les outils sémiotiques que sont les genres discursifs et les savoirs, ni de redécouvrir ce qui fut péniblement élaboré par les générations précédentes, mais de se les approprier en reconstruisant leurs finalités, les contraintes du contrat social qui les ont façonnés et que, réciproquement, ils permettent de mettre en œuvre au cours de leur utilisation, grâce aux médiations des adultes qui les maîtrisent déjà.

Le rôle de l'enseignement est de permettre leur appropriation qui concerne « outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé c'est à dire les genres de discours » (Bakhtine, 1984, 287). C'est à travers ce partage des genres que peuvent se construire l'appartenance à une communauté et l'intercompréhension entre ses membres qui ne reposent que très partiellement sur la maîtrise des normes linguistiques. Ils naissent dans les groupes humains et au service des nécessités de l'activité langagière. Ils permettent aux groupes de fonctionner et par un effet retour spécifient le fonctionnement du groupe :

On admettra plutôt qu'il n'existe pas de rapport d'extériorité entre le fonctionnement du groupe et celui de son discours, qu'il faut penser d'emblée leur intrication. Autrement dit, il est nécessaire d'articuler les contraintes qui rendent possible la formation discursive et celles qui rendent possible le groupe puisque ces deux instances sont emportées par la même logique (Maingueneau, 1987, 39).

Ainsi les genres discursifs ne relèvent pas de typologies arbitraires déterminées a priori ; ils sont à la fois reprise des normes déjà existantes et adaptation continuelle aux évolutions du contexte d'échange. En ce sens, leur usage constitue à la fois reprise d'une culture et participation à son évolution. Les genres comme les pratiques sociales sont stables mais ils évoluent.

4.3 *Le fonds aperceptif*

Le fonds aperceptif est défini par Bakhtine (1984) comme le fond culturel que le locuteur présuppose chez son destinataire. C'est en fonction de cette hypothèse sur sa vision du monde, ses tendances personnelles qu'il construit son énoncé pour en assurer la compréhension : « Tandis que je parle **je prends toujours en compte le fonds**

aperceptif sur lequel ma parole sera reçue par le destinataire : le degré d'information que celui-ci possède sur la situation, ses connaissances spécialisées dans le domaine de l'échange culturel donné, ses opinions et ses convictions, ses préjugés [...] etc ». (*ibid.*, 204). Cette capacité à évaluer le fonds aperceptif de l'interlocuteur est à la base de la réussite de la communication. La prise en compte de l'ensemble de ces facteurs conduisent à un choix, qui peut être inconscient, du genre discursif et de son usage contextualisé.

Ce fonds individuel trouve ses sources dans l'environnement culturel. Et la classe peut alors être envisagée comme le creuset d'un régime de pensée multisocial (Jaubert 2007, 107). Dans notre optique, il est le creuset dans lequel les élèves pourront aussi puiser les manières d'agir apportées par chacun et plus particulièrement par l'enseignant qui valide les stratégies adaptées à l'encodage sémiographique qui caractérise notre orthographe. C'est à partir d'un fonds commun que les élèves sont amenés à travailler et restructurer leurs propres manières d'agir : « ...pour qu'il y ait progrès cognitif et donc développement, des significations nouvelles doivent être instillées dans le contexte restreint. Des connaissances doivent donc être puisées dans le contexte socio-historique pour être injectées dans le contexte inter-psychologique » (Brossard, 1997, 96). Cet enrichissement peut être provoqué par des savoirs et des outils apportés mais aussi par des questionnements issus des situations ou proposés par l'expert.

4.4 La secundarisation

L'enseignement peut être envisagé comme visant chez les élèves un déplacement dans la participation et la construction de mondes cognitifs. Dès l'école maternelle, il s'agit pour eux de s'approprier de nouveaux usages du langage qui n'est plus seulement appréhendé dans son usage oral-pratique. Participer à la littératie, explorer les fonctions de l'écrit, c'est pour l'enfant découvrir de nouveaux genres discursifs, des formes linguistiques inconnues et à travers eux construire un nouveau mode de rapport au monde, au temps, à l'espace, à autrui, un nouveau mode d'action cognitive et langagière, des moyens nouveaux de mise en forme et de reconfiguration de l'expérience.

Reprenant chez Bakhtine (1984), l'opposition entre genres premiers et genres seconds, Jaubert & Rebière développent la notion dynamique de secundarisation. Les auteurs déplacent la focalisation de l'étude des discours eux-mêmes vers « le processus de transformation progressive de la connaissance et du langage » (2012, 3-3). La

secondarisation est ainsi « un outil d'analyse de l'inscription de l'élève dans le champ des concepts visés » (*ibid.*). Dans notre recherche, nous nous attacherons à analyser non seulement la secondarisation des discours mais aussi celle des modalités d'actions.

4.5 L'hétéroglossie

La notion de dialogisme est, selon Bakhtine (1984), constitutive du langage : tout discours se construit à partir d'énoncés réalisés qui l'ont précédé mais aussi en réponse anticipée à des énoncés ultérieurs de sorte que ces discours nouveaux sont à la fois reprise et contestation des discours sociaux environnants. (Jaubert, 2007, 99). « Le vouloir dire du locuteur se réalise avant-tout dans le choix d'un genre de discours » (Bakhtine, 1984, 284), cependant la multiplicité des genres et de leurs usages, la porosité des situations débouchent sur des phénomènes d'hétéroglossie qui sont modulations et entremêlement des voix (Wertsch, 1985, 160). Dans cette perspective, les énoncés produits sont liés au contexte référentiel mais aussi au contexte culturel et Wertsch insiste sur le fait que l'hétéroglossie est un phénomène socio-linguistique par lequel les énoncés de chaque locuteur sont inscrits et modelés par les contextes culturels (*ibid.*, 161). Cette conception du langage conduit à envisager que tout discours peut produire de l'hétéroglossie c'est à dire des écarts ou dissonances entre les énoncés des différents membres de la communauté. Elle peut aussi caractériser le discours d'un même locuteur qui reprend de manière plus ou moins cohérente des discours de provenances différentes. Les élèves peuvent avoir des problèmes pour interpréter la situation proposée qui est décontextualisée et recontextualisée et le rôle de l'enseignant est alors d'aider les élèves à hiérarchiser et orchestrer leurs discours pour les mettre en cohérence et créer un contexte de pertinence (Jaubert & Rebière, 2012, 3-3).

Dans l'usage de l'écriture française les élèves sont écartelés entre le principe phonographique et le principe sémiographique. Le premier est porté par l'alphabet et les travaux de Ferreiro (1978, 2001) nous rappellent que ce principe peut certes être construit par des enfants non scolarisés mais vivant dans des sociétés de l'écrit. Son enseignement est de plus au programme de l'école maternelle. Tous les élèves français sont donc supposés être habitués à son usage. Or l'enseignement systématique de l'écriture orthographique les confronte au principe sémiographique dans toute sa diversité. La lutte entre ces deux principes pourrait être observable dans les discours des élèves tant que leur maîtrise de leur articulation n'est pas suffisamment intégrée. Ils parlent d'orthographe mais agissent aussi puisque l'objectif est qu'ils écrivent en autonomie orthographiquement. Nous attachons alors dans notre recherche une

importance particulière à la notion d'hétéroglossie qui nous paraît pouvoir être étendue à celle d'hétéropraxie. Au cours de l'activité scripturale, chacun des scénarios pourrait aussi être en train de se secondariser. Dans un même moment, on pourrait alors observer une hétérogénéité des manières d'agir mises en œuvre par un élève. Dans la gestion des choix hétérographiques, il pourrait très bien ne pas agir de la même façon selon la manière dont il puise pour chaque problème des ressources dans le fonds aperceptif. Il, peut, par exemple¹⁶³, hésiter et questionner son enseignant pour la sélection entre « et » et « est » et ne pas le faire pour « se » parce qu'il n'a pas encore mémorisé d'orthographe concurrente.

Chapitre XIV Une communauté scripturale orthographique ?

Notre hypothèse est que les élèves sont amenés à participer à la **communauté discursive scripturale scolaire** (CDSS) qui se développe dans leur classe. Dans la mesure où l'écriture est une forme privilégiée du discours scolaire, on peut considérer que cette communauté s'étend à l'expérience scolaire dans sa totalité. Entrer dans la communauté des scripteurs-orthographes c'est donc à la fois s'approprier les manières de parler et d'agir concernant le code et concernant l'usage mais aussi pour ce second aspect entrer dans la multiplicité des fonctions de l'écrit selon les diverses disciplines au fur et à mesure qu'elles se spécifient : « Un même individu appartient fréquemment à plusieurs communautés discursives [...] il convient de s'interroger sur la manière dont une pluralité de manières d'agir-penser-parler s'incorpore dans chacun » (Bernié, 2002, 79). La CDSS est alors hétérogène et polymorphe puisqu'elle existe dans l'ensemble des disciplines scolaires où les élèves écrivent et que les communautés discursives sont caractérisées par les manières de penser-agir-parler (Bernié, Jaubert & Rebière, 2004, 52).

Dans ce cadre très large¹⁶⁴, l'émergence d'une communauté discursive orthographique peut être initiée en proposant aux élèves des activités scripturales et langagières spécifiques focalisées sur l'orthographe et au cours desquelles l'enseignant va légitimer des manières d'agir et de parler concernant cet objet. Ces délimitations doivent cependant être établies de façon à ne pas priver les élèves de la signification de

¹⁶³ Nous empruntons cet exemple à un débat de notre corpus en annexe VII-b-8.

¹⁶⁴ Même si notre travail linguistique a pu montrer que l'encodage de notre langue est impossible sans recours au sens, ce recours au sens n'est pas essentiellement piloté par le genre de l'écrit produit ; l'orthographe ne varie généralement pas selon les types ou les sujets d'écrit mêmes si l'on observe des variations par exemple dans certains écrits littéraires (Queneau) ou encore publicitaires.

l'orthographe et un des enjeux de la maîtrise de la langue est d'articuler ces apprentissages avec l'ensemble des pratiques scripturales scolaires puis sociales.

1 Une communauté préoccupée par l'orthographe

La logique de nos références nous amène à proposer la notion de « communauté discursive scripturale orthographe scolaire ». Cependant pour éviter l'alourdissement des formules et de l'acronyme nous avons choisi de la désigner désormais comme Communauté discursive scripturale orthographique (CDSO) en sous-entendant scolaire bien que notre recherche ne concerne que des observations sur l'apprentissage scolaire de l'orthographe. Une des spécificités de cette communauté est que ses règles sont assez proches à l'intérieur et à l'extérieur de l'école puisque c'est toujours l'absence d'erreur qui sert de référence. La plus grande différence réside certainement dans le statut de ces erreurs qui hors école continuent d'être appelées fautes.

En spécifiant une CDSO, nous désignons le lieu où, à l'école, pourrait être enseigné le code scriptural du français tel que nous l'avons défini sur le plan théorique c'est à dire un code dont le principe phonographique premier est si profondément enfoui que le système aujourd'hui est reconnu comme opaque et que son enseignement exige d'organiser une rupture avec le système alphabétique initial. Parler de focalisation orthographique prend ainsi un double sens : il s'agit en premier lieu de mettre au centre des échanges la question de l'encodage et en second lieu de mettre au centre de ce travail sur l'encodage la nature orthographique de l'encodage. Or les savoirs qui régissent ce code, à la différence d'autres savoirs scolaires, ne sont pas issus de pratiques scientifiques mais des pratiques sociales et scolaires. Seule leur description relève de la linguistique.

1.1 Enseigner la « maîtrise » d'un objet réglé

Dans la CDSO, nous faisons l'hypothèse qu'il est fructueux de distinguer deux dimensions non exclusives, non antagonistes mais différentes dans leur modalité de fonctionnement. Une première dimension vise la maîtrise pratique de l'écriture (maîtrise de la langue écrite) et la seconde vise la compréhension du fonctionnement de notre langue (étude de la langue). Ces deux dimensions ne se recouvrent pas totalement, elles constituent à elles deux la totalité de la CDSO mais la débordent. En effet, d'une part la maîtrise de la langue écrite ne se limite pas à son fonctionnement codique ; elle englobe les phénomènes textuels et ceux qui concernent les supports et la mise en page. D'autre

part, l'étude de la langue ne se limite plus aujourd'hui strictement à l'étude de la grammaire de la phrase écrite.

Étant donné la spécificité des exigences françaises et de caractéristiques structurelles de l'enseignement du français écrit, l'activité dans la CDSO peut recouvrir ces deux dimensions. Cependant les apprentissages que nous étudions ne sont pas de l'ordre des savoirs sur la langue mais de la maîtrise de la langue en situation d'écriture c'est à dire de l'appropriation par les élèves débutants de manières d'agir automatisées susceptibles de leur permettre de produire des textes correctement orthographiés quelles que soient les situations d'écriture. L'articulation entre l'acquisition de connaissances orthographiques (qu'elles soient déclaratives ou procédurales) et la production de textes correctement orthographiés constitueront le cœur de notre hypothèse et seront développés dans la partie suivante.

A propos de la description computationnelle du fonctionnement cognitif, Bruner souligne que si les outils influencent la manière dont l'esprit travaille, on ne peut cependant affirmer que son fonctionnement même est computationnel (2008, 17). Ses propos nous semblent permettre de remettre en cause l'approche de l'orthographe que nous avons désignée comme successiviste dans notre partie II. Or, si l'approche critique de Bruner est partagée dans la perspective historique et culturelle, les usages ne lui sont pas toujours accordés. Ainsi, « [l']enseignement didactique est en général fondé sur la conviction que les élèves doivent être confrontés aux faits, aux principes et aux règles de l'action qui doivent être apprises, mémorisées puis appliquées » (*ibid.*, 75). Dans cette optique, les savoirs qui se trouvent dans la tête de l'enseignant et dans les outils de stockage doivent être donnés de manière explicite aux élèves pour qu'ils puissent entrer dans la pratique comme si le langage était transparent : « Dans ce scénario d'enseignement, les aptitudes ne sont plus comprises comme le fait de savoir comment faire les choses adroitement, mais plutôt comme une capacité à acquérir de nouveaux savoirs à l'aide de certaines « aptitudes mentales, » qu'elles soient verbales, spatiales, numériques, ou interpersonnelles ... » (*ibid.*). L'auteur souligne que cette théorie, très répandue dans la pédagogie, présente une grande force attractive du fait qu'elle permet de spécifier ce qui doit être appris. Elle fonde ainsi l'évaluation objective sous toutes ses formes (*ibid.*) puisque les éléments objectivés comme devant être transmis deviennent susceptibles d'être contrôlés : ce contrôle semble d'autant plus objectivable qu'ils sont parcellisés. Ainsi, les propositions didactiques pourraient être surplombées par la modélisation de l'objet à transmettre. Celui-ci étant « réglé », le recours à la théorie de

l'objet pourrait induire une transposition didactique de ces règles et faire perdre de vue le rôle premier de l'activité.

1.2 **La prééminence de la pratique**

Reprenant son travail de préface pour l'édition anglaise de *Pensée et langage*, Bruner insiste sur le sens de la citation¹⁶⁵ de Francis Bacon choisie par Vygotski en 1936 : la règle, le savoir ne sont pas des préalables à la pratique qu'ils permettraient de réaliser, « l'habileté à faire quelque chose **n'est pas « une théorie » qui informe l'action**. La compétence, l'habileté, c'est **une manière de se comporter** avec les choses, **ce n'est pas quelque chose qui découle de la théorie**. » (Bruner, 2008, 189). Dans cette optique, la maîtrise d'une compétence telle que « savoir orthographier » n'a pas pour racine génétique première la connaissance de la théorie orthographique. La genèse de l'orthographe pourrait résider dans « manière de se comporter avec l'écriture », c'est à dire une manière d'écrire orthographiquement en encodant des mots et non des sons comme ceux qui « maîtrisent ¹⁶⁶ » l'orthographe. « Faire partie d'une culture, c'est aussi accomplir un certain nombre **d'actes exigés par les « choses »** qui nous entourent [...] Il est d'ailleurs fréquent que nous sachions faire tout cela bien avant que nous soyons capables d'expliquer de manière conceptuelle pourquoi et comment le faire. » (*ibid.*, 188). Le rôle du savoir théorique n'est aucunement remis en cause mais il n'est pas premier et son efficience n'est pas automatique. Il n'engendre une amélioration de l'habileté qu'à la condition d'être intégré dans la pratique. « Le savoir ne nous est utile que s'il s'incarne dans une habitude. » (*ibid.*, 190). Le savoir grammatical pourrait alors venir s'incarner dans l'habitude d'orthographier.

Se référant aux travaux de Garfinkel, Bourdieu et Goffman, Bruner propose de définir la culture comme « praxis implicite, au-delà de la conscience qu'il existe des structures réglées. » (*ibid.*, 191) : « Non seulement nous **partageons des conventions**, mais ce partage nous inclut dans **un monde de pratiques** dont chaque opération dépend de ce qu'elle est communément distribuée » (*ibid.*, 192). L'enjeu de la genèse orthographique est alors l'entrée dans le nouveau contexte de la langue écrite avec ses pratiques orthographiques et non l'apprentissage de règles qui pourraient rester « mortes » pour les élèves qui n'en auraient pas construit la signification. L'objectif des savoirs grammaticaux ayant occulté celui de maîtrise de la langue, l'activité des élèves serait focalisée sur les premiers et non sur cette dernière.

165 « Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multam valent ; instrumentis et auxiliis res perficitur. »

166 Et aussi comme ceux qui l'ont produite.

La distinction entre concepts spontanés et concepts scientifique, reprise par Jaubert, (2007, 83) pourrait selon nous correspondre à l'étude d'une grammaire rénovée mais ne pas être « automatiquement¹⁶⁷ » efficiente pour l'objectif de la maîtrise orthographique de la langue. En effet les interrogations qui apparaissent et qui conduisent les élèves vers des représentations de plus en plus savantes de l'écriture ne sont pas automatiquement transformées en savoir faire ; sans réflexion sur ce qui pourrait rendre ces savoirs efficaces, l'accès aux concepts scientifiques de la grammaire pourrait influencer sur le développement mais avoir des effets décevants par rapport à l'objectif de maîtrise orthographique de la langue. Par contre, la confrontation des élèves aux savoirs que nous avons désignés à la fin de notre partie III (segmentation, hétérographie distinctive) pourraient participer à cette genèse orthographique ; ces savoirs non-enseignables mobilisés par l'enseignant dans des situation scolaires pourraient jouer un rôle facilitant pour permettre aux élèves en activité d'écriture d'accéder au rôle linguistique de l'orthographe. Ces savoirs se trouvent selon nous à la racine de la genèse orthographique et ne sont pas à notre sens « provisoires¹⁶⁸ » ; ils structurent profondément l'écriture orthographique mais leur explicitation précoce n'est pas envisageable.

Il nous semble alors nécessaire de préciser quelles pourraient être les caractéristiques d'une situation d'écriture orthographique au cycle 2 de manière à définir quels types d'observations pourraient alimenter notre recherche didactique.

2 Des situations proches du quotidien

L'opposition entre situations formelles et informelles (cf. IV-I-4-3) relève d'une tension entre deux pôles et non d'une dichotomie ; or l'enseignement de l'écrit est une des premières missions de l'école mais nous soulignons que l'usage de l'écrit est de plus en plus répandu dans les sociétés actuelles ce qui crée une quotidienneté encore inédite à la fin du vingtième siècle. De plus, le travail de l'école maternelle est de rendre cette fréquentation réelle pour tous à travers des situations qui restent ludiques. Ce niveau scolaire est particulièrement caractérisé par des situation semi-formelles dont le fonctionnement est intermédiaire « entre les apprentissages spontanés de la vie quotidienne et les apprentissages provoqués propres aux situations scolaires ultérieures » (Brossard, 2001, 429). De ce fait, le lien entre la quotidienneté du savoir culturel socialisé et la situation scolaire pourrait être moins distendu que pour d'autres

¹⁶⁷ C'est à dire selon un transfert que la didactique ne pourrait analyser.

¹⁶⁸ Au sens où le sont certains savoirs scolaires dans la perspective historique et culturelle.

apprentissages. Nous faisons l'hypothèse que ces situations pourraient être à la fois formelles et expérientielles.

2.1 *Des dimensions formelles*

Nous travaillons cependant selon l'hypothèse que toute situation scolaire a un caractère formel du fait même qu'elle se déroule à l'école et sous la responsabilité d'un enseignant : les apprentissages qui s'y produisent sont « socialement voulus, délibérément provoqués, institutionnellement organisés et programmés sur la longue durée » (*ibid.*, 434). Les situations d'apprentissage de l'orthographe sont décontextualisées du fait qu'elles concernent des textes dont l'usage reste scolaire même si les élèves peuvent accéder à leur signification¹⁶⁹. Dans des situations correspondant au cadre théorique que nous avons défini, ces textes orthographiés pourraient devenir des outils scolaires, être affichés et servir de référence pour toute production d'écrit ultérieure. Les enseignants interviennent dans tous les cas sur le mode conscient¹⁷⁰ afin que les expériences partagées soient objectivées comme dans des situations formelles où « il ne s'agit en effet pas seulement que l'élève réussisse la tâche mais qu'il comprenne les raisons de sa réussite pour modifier son rapport à l'activité. Aussi le **savoir** doit-il être **objectivé et communicable** » (Jaubert, 2007, 88).

Or le projet scolaire est lié à deux objectifs : les savoirs orthographiques et la maîtrise située de ces savoirs. La logique des premiers peut être éloignée du programme de l'enfant : apprendre à identifier le verbe ou comprendre les différences de marquage des accords en genre et en nombre. Par contre, la signification des savoir-faire concernant l'hétérographie distinctive est « immédiatement » accessible : choisir la graphie qui distingue plusieurs homophones c'est indiquer le sens même de ce que l'on veut écrire et c'est le problème que résout le scripteur au quotidien de l'écriture. La situation scolaire est alors très proche de la situation sociale si l'on tient pour acquis que cette situation sociale est fortement orientée par les règles d'orthographe créées par et pour l'école.

A travers la dynamique du « prêt de conscience » (Bruner, 2000), l'enseignant évite aux élèves de ré-inventer les réponses aux problèmes (Brossard, 2001, 433-434). Son étayage permet non seulement de ne pas reconstruire l'ensemble de la phylogenèse de l'écriture mais surtout d'accélérer et enrichir la diversité des solutions

¹⁶⁹ Dans les cas que nous étudierons, les textes constituent la mémoire de questionnements et de réponses liés à des albums de littérature de jeunes et à des activités de découverte du monde.

¹⁷⁰ Selon une théorie linguistique et des objectifs d'enseignement.

mnémotechniques qui permettent de mémoriser les orthographes lexicales et les régularités orthographiques.

2.2 Des écarts par rapport au formel

Nous nous attachons à préciser comment dans une situation didactique peuvent s'instaurer des liens entre des pratiques dirigées par l'enseignant et les règles non encore connues des élèves mais qui constituent un objectif d'apprentissage. L'écart entre contexte d'apprentissage et contexte d'usage pourrait être relativement peu important dans la mesure où le savoir visé est la maîtrise en acte et non un savoir sur la langue. La communauté discursive scolaire dans laquelle les élèves sont conviés à s'inscrire est alors similaire à certains égards à celle dans laquelle est inscrit l'ensemble des scripteurs orthographieurs du français dans des situations non scolaires. Les concepts de segmentation et d'hétérographie distinctive ne sont pas décontextualisés mais vécus de manière pragmatique pour s'approcher de la forme conventionnée. Ainsi les usages visés relèvent d'une secondarisation puisqu'ils exigent de passer du contexte oral au contexte écrit (XII-4-3-2) mais cette secondarisation fait partie de l'univers quotidien dans une société littéracisée. La segmentation en mots par exemple est observable sur des emballages, des affiches ; si elle renvoie à une explication savante, elle relève des rencontres¹⁷¹ quotidiennes de tous les scripteurs. Une situation d'enseignement de l'orthographe pourrait alors, parce qu'elle renvoie directement à la pratique sociale de l'écriture, être caractérisée par des traits de « non formalisme ».

Les manières d'agir orthographiquement¹⁷² ces unités graphiques restent contextualisées et les niveaux de compréhension pourraient être plus ou moins différés. La segmentation, par exemple, ne sera finalement jamais explicitée dans la plupart des cas alors que les savoirs grammaticaux qui constitueront un nouveau versant de l'autonomie seront construits plusieurs mois après que les élèves sont entrés en écriture. Les situations d'enseignement de l'orthographe que nous souhaitons analyser concernent ces scénarios dont nous faisons l'hypothèse qu'ils constituent la genèse de la maîtrise orthographique et qu'ils pourraient relever de l'activité au sens où les significations pourraient y être accessibles aux élèves contrairement aux exemples cités par Jaubert (2007, 86) sur les activités de structuration de la relation phonie-graphie.

171 Nous utilisons le terme rencontre et non pratique car nous pensons que justement c'est le passage à la pratique qui pose problème au élèves ; nous développerons dans notre partie VII , l'enseignement de la segmentation que nous considérons comme fondateur de la genèse orthographique.

172 Segmenter en unités mots et agir selon les différents scénarios de l'hétérographie distinctive.

3 Des situations d'enseignement de l'orthographe

3.1 *Un pilotage par les savoirs de l'enseignant*

Ces écarts nous semblent cependant conciliables avec l'hypothèse globale des communautés discursives disciplinaires scolaires. En effet, la caractérisation des situations n'exclut pas la variation.

Le contexte d'enseignement apprentissage n'est donc pas une donnée préalable, il est un produit de l'interaction. Il est le lieu et l'objet d'un travail intersubjectif générateur de significations. Celles-ci sont fonctions des sujets en présence, des orientations qu'ils donnent à leur interaction mais aussi des objets culturels, langagiers ou non pétris d'activité humaine, qui médiatisent leur relation. (Jaubert, 2007, 87)

Dans le cadre de notre recherche, l'orthographe¹⁷³ sera d'abord envisagée comme une pratique scripturale. Comme les jeunes enfants qui à travers les interactions avec leur mère s'approprient des significations (*ibid.*, 87), les élèves pourraient au CP s'approprier la signification de l'orthographe voire certains aspects de ses usages établis et normalisés bien avant de maîtriser l'ensemble de ses règles. Cette analyse nous permet d'intégrer les interrogations sur le transfert énoncées par Brossard¹⁷⁴ :

dans ce cadre, on se représente les choses de la manière suivante : les élèves sont supposés apprendre à l'école des connaissances décontextualisées. [...] Ces procédures enseignées sont conçues comme universelles dans la mesure où elles permettent de résoudre des problèmes qui ont la même structure indépendamment de la particularité des contextes au sein desquels se rencontrent ces problèmes » (2001, 431).

En effet, les recherches sur le transfert font apparaître des écarts significatifs entre les performances en situation de test et ceux en situation professionnelles (*ibid.*, 432). « La dialectique « sujet-activité-contextes – ressources en contextes » est une dialectique ouverte : c'est dans la pratique que le sujet construit ses propres buts et invente les moyens pour les atteindre. » (*ibid.*, 432). De la même manière, l'échec du transfert des savoirs linguistiques pourrait être corrélé à la nature et la forme de l'apprentissage scolaire. Nous faisons alors l'hypothèse que les moments « professionnellement efficaces¹⁷⁵ » dans l'enseignement de l'orthographe seraient ceux où il rompt avec la successivité des enseignements qui vont de la règle construite dans des situations décontextualisées¹⁷⁶ à son application pour construire les savoirs à partir des savoir-faire développés dans les pratiques d'écriture car « on peut penser qu'un enseignement qui montrerait la relation entre les problèmes rencontrés et les connaissances construites, permettrait aux élèves de s'approprier le sens humain des apprentissages qu'on leur

173 Qui peut être théorisé au niveau universitaire.

174 Il se réfère dans cet article aux travaux de Lave sur la cognition située (1988)

175 C'est à dire ici pour tout scripteur en situation de production d'écrit.

176 Aussi ludiques ou actives soient-elles.

demande d'effectuer. » (*ibid.*, 432). Cette relation émerge, nous semble-t-il, dans la mesure où les élèves traitent les problèmes d'orthographe en situation et traitent l'écriture comme une activité fondamentalement sémiographique.

3.2 Des scénarios orthographiques

Dans l'enseignement de l'écriture, l'objectif final d'autonomie individuelle a très longtemps orienté les enseignants vers deux extrêmes. Le premier est d'éviter le plus possible les activités d'invention individuelle de façon à pouvoir organiser un enseignement collectif qui est attendu par l'institution. La dictée a ainsi permis de concilier cette tension très forte puisqu'elle permet de générer une activité individuelle sur le mode du collectif ; il est aujourd'hui acquis que cet exercice concerne l'évaluation. Le second extrême consiste à proposer aux élèves d'écrire seuls. Cette situation est très difficile à gérer avec des élèves nombreux et non encore autonomes. Elle revient à les placer en situations d'évaluation puisque qu'ils sont confrontés seuls¹⁷⁷ à une tâche qui peut souvent déborder leur ZDP.

Nous définirons en conséquence une situation d'enseignement d'orthographe comme un moment clairement identifié et balisé permettant aux élèves de focaliser leur activité scripturale et langagière sur l'orthographe sous la conduite de l'enseignant. La confrontation aux manières de parler et d'écrire des autres élèves constitue une situation problème puisqu'elle permet à chacun de confronter ses solutions avec celles des autres mais aussi à celles proposées par l'enseignant qui connaît la norme. Cette confrontation peut avoir lieu en petits groupes autonomes ou dirigés et en groupes plus importants suivant les modes d'étayage envisagés.

La tâche d'écriture est éminemment complexe puisqu'elle ne dissocie pas la production du sens de son encodage orthographique. Or pour des élèves jeunes il est très difficile de mener les diverses activités simultanément. L'analyse didactique peut décrire comment l'enseignant organise la segmentation de l'activité tout en maintenant sa complexité et conduit la réalisation sur le mode successif de ce qui sera traité simultanément par l'expert. Cette successivité est cependant une aporie puisque l'orthographe est l'expression d'éléments sémiographiques fondamentaux, qu'il s'agisse de la sélection hétérographique des éléments homophoniques ou de l'ajout des lettres muettes, ces deux grandes catégories pouvant aussi bien concerner l'orthographe grammaticale que

¹⁷⁷ Les ateliers d'écriture (Bucheton & Soulé, 2009) sont des solutions didactiques qui ne correspondent pas strictement à notre recherche mais visent un même objectif d'autonomie terminale de chaque élève.

lexicale.

3.3 *Une valorisation de la fonction de démonstration*

La fonction de démonstration (Bruner, 1983, 279) peut alors s'accorder avec la notion de schématisation déjà abordée à propos des interactions langagières mais aussi avec la notion d'ostension utilisée en didactique des mathématiques à propos des situations a-didactiques. La démonstration est en effet un acte qui engage une activité discursive ; or nous avons indiqué que la schématisation est inhérente à toute activité de discours. (Borel, Grize, Miéville, 1983, 54). De ce fait l'activité d'étayage de l'enseignant produit nécessairement des schématisations qui pourraient être reprises par les élèves.

Elle nous semble aussi proche dans notre recherche doctorale de l'ostension, processus selon lequel l'enseignant installe les objets par la monstration à l'élève. Dans la théorie des situations, Brousseau (1998) insiste sur le caractère indicible de ce qui doit être appris. Nous n'appliquons pas cette hypothèse aux régularités orthographiques qui peuvent être enseignées mais voyons une similitude momentanée dans le fait que l'hétérographie distinctive qui règle l'orthographe ne peut le plus souvent être enseigné en cycle 2. L'ostension pourrait alors « désigner un au-delà qui veut être montré mais **qui ne peut être vu que par celui qui sait** » (Sarrazy, 2007). Pour ce qui concerne la maîtrise de la langue, nous accordons une importance capitale aux phénomènes d'ostension. Concernant un enseignement dont certains concepts ne peuvent être explicités en raison de l'absence de définition théorique utilisable avec des élèves jeunes, nous pensons qu'à travers des schématisations c'est la manière d'agir sous-tendue par ces concepts qui peut être au centre de la situation d'enseignement et donc de l'activité proposée aux élèves. Ceux-ci pourraient alors agir « comme il faut », bien avant¹⁷⁸ que ne soit envisagé l'enseignement du concept scientifique.

Dans cette longue « période de transition » l'enseignant qui connaît les fondement du principe sémiographique peut selon la dynamique du « prêt de conscience » (Bruner, 2000, 159) étayer l'activité de l'élève et lui permettre d'accéder à la signification linguistique de l'orthographe. Celui-ci en s'appropriant des manières de jouer avant d'avoir les règles du jeu orthographique, pourrait par exemple segmenter la chaîne orale même de manière erronée mais de façon à isoler des unités graphiques qui pourraient être des mots ; il pourrait encore marquer la différence entre deux homophones sans

¹⁷⁸ C'est à dire plusieurs mois voire plusieurs années pour ce qui concerne le mot. Nous verrons ultérieurement que beaucoup d'adultes ne disposent pas pour ce concept d'autre définition que pragmatique (Sandon, 2002 en XXII, 4-5).

pour autant utiliser l'orthographe conventionnelle. Cet état des connaissances sans être l'objectif de l'enseignement de l'orthographe pourrait participer de la genèse orthographique. Les situations d'enseignement sur lesquelles nous serons amené à travailler ne sont pas a-didactiques. Cependant dans la mesure où elle sont fondées par des objectifs de maîtrise de la langue et non d'étude de la langue, les manières d'agir auront une importance cruciale, puisqu'elles serviront de matrice pour l'activité de l'élève.

3.4 Des genres discursifs orthographiques

Dans la CDSO en constitution, les genres discursifs utilisés relèvent de l'étude et de la maîtrise de la langue. Ces deux domaines ont eu tendance à se spécifier depuis l'introduction dans les programmes scolaires d'apports scientifiques pour l'étude de la langue mais ils restent fermement articulés dans les prescriptions. En effet, en 2002, comme en 2008, les objectifs concernant les savoirs restent strictement subordonnés aux objectifs de maîtrise. Ces deux domaines sont alimentés par les genres discursifs partagés socialement et qui relèvent des dimensions institutionnelle et linguistique de l'orthographe (Guion, 1974).

Les genres les plus médiatisés relèvent de la contrainte institutionnelle puisque qu'ils en sont héritiers à travers la constitution de la grammaire scolaire (Chervel, 1977). Socialement les règles et les définitions font partie des genres discursifs culturellement partagés. Les premières mêmes si elles sont présentées sur le mode informatif sont souvent articulées à la prescription. Elles s'alimentent alors des discours de jugements fondés sur la notion de faute. Ainsi un élève qui ne « respecte » pas l'orthographe peut être considéré comme un mauvais élève, comme un élève qui écrit mal ou encore comme un élève inattentif. Ces discours évaluatifs sont considérés aujourd'hui comme inadaptés à l'enseignement scolaire et le terme d'erreur remplace celui de faute. Dans une perspective constructiviste, l'erreur est interprétée comme indice du cheminement de l'élève dans les apprentissages (Astolfi, 1997).

L'évolution des programmes a peu à peu intégré des résultats produits par la recherche en didactique de l'orthographe. Les travaux d'Angoujard (1994) annoncent les évolutions inscrites dans les programmes 2002 et en particulier la nouvelle dénomination d'observation réfléchie de la langue ; si celle-ci n'a pas été maintenue en 2008, l'expression « étude de la langue » en est une forme de reprise puisqu'elle continue à désigner la langue comme objet d'étude au niveau scolaire. Cette approche

reprend les discours définitoires mais les a adossés à des genres descriptifs où il s'agit de nommer, définir et décrire pour pouvoir identifier. Le travail de description est affiné par l'usage de manipulations qui introduisent des activités langagières existant en science : comparer, remplacer, supprimer et génèrent des genres de discours explicatifs concernant les différences observées ou le marquage des différences hétérographiques. Cependant la difficulté d'enseigner aux élèves certaines des différences conduit à reprendre l'usage de discours assertifs ou prescriptifs.

*

L'inscription de notre recherche dans la perspective historique et culturelle nous conduit à envisager l'orthographe comme un outil culturel dont les élèves peuvent s'approprier l'usage et les significations. L'institution d'une CDSO vise alors à organiser la médiation entre usages sociaux et enseignement scolaire et à ouvrir aux élèves l'accès à la valeur linguistique de l'orthographe. La proposition par l'enseignant d'activités d'écriture focalisées sur l'orthographe pourrait permettre aux apprentis scripteurs de s'approprier des scénarios orthographiques. Dans ces situations d'enseignement, le rôle du langage est, selon nous, fondamental : il permet à l'enseignant d'orienter et d'étayer l'activité de l'élève en établissant une zone de développement proximal ; il permet aussi aux élèves de s'approprier les significations de l'activité.

CINQUIÈME PARTIE : Introduction de l'habitus dans le cadre théorique

Notre cadre d'analyse didactique est adossé à des travaux qui mettent au centre de la théorie linguistique la dimension sémiographique d'une écriture qui s'est largement autonomisée. Ce choix théorique opéré de conserve avec une réflexion sur l'apprentissage, issue de la psychologie historique et culturelle, nous conduit à centrer notre recherche sur les interactions langagières à l'intérieur d'une CDSO. Nous développons dans ce cadre une nouvelle hypothèse visant à décrire la genèse orthographique. Nous avons évoqué en XIV-1-2 les analyses de Bruner concernant la prééminence de la pratique et reprenons une citation : « l'habileté à faire quelque chose **n'est pas « une théorie » qui informe l'action.** La compétence, l'habileté, c'est **une manière de se comporter** avec les choses, **ce n'est pas quelque chose qui découle de la théorie.** » (Bruner, 2008, 189). Ces propos remettent en cause selon nous, les pratiques successivistes d'enseignement de l'orthographe mais la question se pose alors de comprendre comment pourrait être « acquise » une « manière de se comporter » avec l'orthographe qui ne découlerait pas de la théorie. Nous nous demandons par quelle activité autre que l'enseignement des règles pourrait être initiée la genèse orthographique.

Avant d'introduire dans le champ de la didactique le concept d'habitus emprunté à la sociologie, et de le retravailler, nous analysons les rapports entre l'enseignement de l'écriture précoce et le cadre constructiviste au sein duquel il s'est développé. Compte tenu de notre description sémiographique et de notre mise en cause de l'efficacité des enseignements successivistes¹⁷⁹ en terme de maîtrise de la langue, nous pensons que seule l'hypothèse de la secondarisation de l'habitus scriptural en habitus scriptural orthographique permet de décrire la genèse orthographique dans le cadre d'une CDSO¹⁸⁰.

Chapitre XV L'enseignement constructiviste de l'orthographe

¹⁷⁹ Dont la première étape est phonographique.

¹⁸⁰ Nous ne précisons plus désormais que pour ce qui concerne notre recherche doctorale, la théorie de référence dans la CDSO est celle centralement sémiographique, que nous avons développée en troisième partie.

1 L'occultation naturalisée de l'écart entre étude et maîtrise

Dans le système scolaire français, l'enseignement du savoir orthographe relève de deux «domaines» régulièrement inscrits dans les programmes dont l'articulation reste peu explicite : la maîtrise de la langue et l'étude de la langue. Le premier est un domaine transversal dont la définition est floue mais dont l'émergence a été fondatrice pour le renouvellement de la didactique du français. Son introduction a permis de faire évoluer les pratiques sans que le processus d'acquisition soit clarifié. Le second est considéré comme une discipline scolaire.

1.1 Deux enseignements dans les programmes

La maîtrise de la langue est présentée comme un domaine central de l'enseignement que ce soit à l'école maternelle ou à l'école élémentaire pour laquelle les programmes de 2002 mettaient en avant la nécessité de lui consacrer deux heures trente hebdomadaires. Dans les référentiels, les compétences qui la concernent sont parmi les premières ; elles ont trait à la dimension discursive et la norme linguistique c'est-à-dire, du côté de la production, à la capacité du scripteur à écrire des textes correctement rédigés, en respectant les conventions de la syntaxe et du code. Selon les documents, on parle de savoir-faire, compétence, capacité¹⁸¹. À la lumière de ces équivalences nous considérons que la maîtrise de la langue écrite est liée à une « compétence » à orthographe dont la genèse dans le cadre de la CDSO est l'objet de notre analyse.

L'étude de la langue en revanche, est clairement identifiée comme une discipline. Issue de l'enseignement de la grammaire scolaire, elle est traditionnellement découpée en quatre sous-disciplines (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) dont les articulations et les recouvrements sont rarement explicités dans les pratiques. Cet ensemble, souvent désigné selon la tradition scolaire sous le nom de grammaire, qui prend alors un sens générique, a été renommé « Observation réfléchie de la langue » dans les programmes en 2002 puis « Étude de la langue », en 2008. Ces deux nouvelles dénominations permettent d'échapper à la polysémie du terme « grammaire ».

Quelles que soient ses dénominations, les objectifs affichés pour l'Étude de la langue sont de deux ordres, toujours identiquement hiérarchisés dans les programmes : le premier a trait à la maîtrise pratique de la langue présentée ci-dessus. Le second

¹⁸¹ Cette variété pourrait ne pas recouvrir de réelles différences car « la notion de **compétence** reste peu aisée à cerner comme le révèle la difficulté des auteurs à la définir. Dans un texte antérieur (Leplat 1991), nous avons examiné les rapports entre cette notion et des notions voisines : **habileté, savoir-faire, expertise, capacité**, et nous avons conclu qu'il n'existait **pas de différences fondamentales** entre elles, malgré leurs connotations diverses » (Leplat, 1995, 101).

concerne les savoirs sur la langue dont la définition oscille, selon les choix théoriques mobilisés lors de l'élaboration des programmes, entre découverte du fonctionnement de la langue et mémorisation d'un ensemble de prescriptions visant la mise en règle de l'orthographe, issues de la grammaire scolaire. Quels que soient les contenus et les objectifs inscrits dans les programmes, ces savoirs mis à distance et enseignés sont généralement évalués à partir d'exercices ciblés dans lesquels les élèves doivent manifester qu'ils ont appris ce qui leur a été enseigné. Cependant, d'une manière dont nous soulignons¹⁸² l'étrangeté, les savoirs orthographiques enseignés en Étude de la langue sont aussi évalués (ou plutôt attendus et jugés) dans le domaine plus large de la maîtrise de la langue.

L'articulation entre la construction puis la mémorisation des savoirs linguistiques et la manière dont ils deviennent efficaces pour la maîtrise de la langue n'est finalement jamais analysée en didactique ni dans les programmes¹⁸³ alors que cette articulation constitue un souci majeur pour les enseignants dans les classes ainsi que pour la réussite des élèves. Ainsi, même dans les programmes de 2002 qui proposaient un croisement entre disciplines enseignées et maîtrise de la langue, les indications de mise en œuvre et de programmation des contenus faisaient défaut. L'apprentissage et le réinvestissement des savoirs concernant la maîtrise restaient en grande partie du domaine de l'attente¹⁸⁴.

1.2 Une articulation successiviste naturalisée

La tradition est de considérer comme « allant de soi » que l'enseignement des règles doit aboutir à la maîtrise. Or les constats émanant du terrain sont récurrents : le réinvestissement des savoirs linguistiques en production d'écrit est décevant ce que confirment les observations des chercheurs. La transmission des pratiques par imitation des collègues plus anciens, entretient un impensé sur cette question. La stabilité de la tradition est renforcée par le fonctionnement des outils disponibles comme le constate David :

[l]es manuels d'orthographe semblent [...] immuables et s'organisent en fonction de ces pratiques : **on apprend une règle qu'on applique dans une série d'exercices**. Si le transfert en situation d'écriture contrôlée (la dictée) ou autonome (la production d'écrits) n'est pas effectif, on reprend la leçon du manuel en augmentant le nombre d'exercices, en faisant répéter ou recopier l'énoncé de la règle. (David, 1997, 91).

La prégnance des traditions professionnelles entretenue par le matériel pédagogique, conduit à occulter la possibilité d'une solution de continuité entre l'acquisition des

182 Parce qu'elle est généralement naturalisée et rarement mise en question.

183 En précisant qu'il fallait faire lire et écrire les élèves 2h30 par jour, les programmes 2002 restaient strictement sur la quantification.

184 Les propositions concernent par contre les dispositifs tels que la mise en place d'ateliers .

savoirs sur la langue et leur efficacité en écriture. Cette possibilité nous semble insuffisamment interrogée par la recherche et la persistance du flou concernant le transfert entre les deux domaines pourrait selon nous expliquer, au moins partiellement, pourquoi l'exploitation constructiviste de la description plurisystémique n'a pas débouché sur les réussites espérées dans la maîtrise de l'orthographe comme le montrent les comparaisons des résultats des élèves sur les trente dernières années (Cogis, Manesse, 2007). Il nous semble essentiel d'identifier comment les élèves développent leur maîtrise de la langue.

2 Analyser l'articulation entre étude et maîtrise de la langue

Pour comprendre le rôle des savoirs enseignés puis mémorisés, nous commençons par proposer des éclairages venus de la psychologie cognitive.

2.1 *Des études concernant l'effet des règles sur la maîtrise*

Nous nous référons tout d'abord à des observations concernant les fonctionnements cognitifs de scripteurs experts¹⁸⁵. Une étude menée par Fayol, Pacton et Totereau montre que leurs réussites aussi bien que leurs erreurs ne peuvent être expliquées par la seule connaissance des règles enseignées : « L'étude des productions orthographiques d'adultes et d'enfants met en évidence qu'il est **difficile de considérer que les connaissances des sujets sont organisées sous formes de règles** ou consistent essentiellement en mémorisation d'items spécifiques. En fait la situation se révèle très complexe » (1998, 60). Selon ces auteurs, là où l'existence de règles apparaît plausible, comme dans l'accord en nombre, les erreurs relevées chez les adultes cultivés montrent qu'elles ne sont pas seules à intervenir. L'impact de l'homophonie (« timbres/timbrent »), de la fréquence et du contexte sémantique suggèrent qu'on a affaire soit à un mécanisme unique reposant sur des associations plus ou moins fréquentes de racines et de morphèmes grammaticaux soit à un mixte de règles et d'associations qui seraient simultanément activées. Les plus rapides détermineraient la sélection exacte ou erronée de la flexion et le recours à la règle explicite resterait possible pour contrôler et corriger les erreurs. Ainsi, la gestion des accords ne repose pas sur les seules règles, car celles-ci ne rendent pas compte de manière satisfaisante des erreurs relevées dans les corpus.

¹⁸⁵ Nous rappelons que le qualificatif « expert » ne signifie pas un degré exceptionnel dans l'expertise mais plutôt la compétence courante d'un scripteur ayant terminé l'apprentissage scolaire. Il s'oppose ainsi à la notion d'apprenti.

En second lieu,

là où **aucune règle n'est jamais enseignée**, comme en ce qui concerne l'emploi des doubles consonnes, les adultes comme les enfants **semblent faire référence à ce qu'on est tenté de considérer comme des règles** : non dédoublement des voyelles, refus de consonnes doublées en position initiale ou finale des mots. Toutefois, ils élaborent et utilisent apparemment aussi des régularités [...] **ces connaissances n'ont fait l'objet d'aucun enseignement, elles ont été construites par les sujets eux-mêmes, par extraction de régularités** et par généralisation (aux consonnes jamais doublées) (*ibid.*).

Les auteurs insistent sur le rôle de régularités non enseignées explicitement et acquises par la fréquentation de l'écrit. Ces observations concordent avec des études concernant des élèves de CP et de CE1 . Selon Fayol, Lété et Gabriel (1996), les scripteurs débutants n'agissent pas selon des règles mais selon des régularités statistiques inscrites dans la langue écrite fréquentée :

D'autre part, très précocement, se manifestent **des associations régulières** entre certains graphèmes et certains emplacements internes aux item lexicaux. Ces **associations probabilistes** ne sont **pas enseignées** et sont d'ailleurs **difficilement enseignables** ; leur occurrence précoce suggère que leur apprentissage s'effectue de **manière implicite** au contact du corpus écrit, cela sans qu'il y ait nécessairement instruction directe. (1996, 82).

Ces régularités sont d'abord enregistrées contextuellement, c'est-à-dire liées à la proximité des autres formes utilisées dans le texte ; elles deviennent statistiques au fur et à mesure de l'enrichissement des expériences de la langue écrite :

Les enfants découvriraient et **acquerraient implicitement ces régularités** au cours des lectures et des activités de copie de mots. Ils pourraient ensuite **généraliser les patrons** ainsi induits à des mots nouveaux pour eux (qui auraient ainsi, au moins lors de leur première rencontre, le statut de non-mots¹⁸⁶) qu'ils transcriraient **par analogie** avec certains mots connus. (*ibid.*, 83).

On constate ainsi qu'au cours de la genèse orthographique, il n'y a pas de discontinuité entre le fonctionnement de l'orthographe lexicale et celui de l'orthographe grammaticale : dans les deux cas, les élèves peuvent agir par analogie avec ce qu'ils ont déjà rencontré de manière régulière. Les règles enseignées ne gouvernent pas ou seulement partiellement l'activité orthographique.

2.2 Théorique et pratique : une question de temporalité

Il nous semble possible d'éclairer la discontinuité constatée entre règles enseignées et apprises et maîtrise de la langue à partir des observations de Bourdieu sur les confusions entre théorisation et pratique de l'objet. Le sociologue insiste en effet sur la désynchronisation de leur temporalité :

La pratique scientifique est si dé-temporalisée qu'elle tend à exclure même l'idée de ce qu'elle exclut : parce qu'elle n'est possible que dans un rapport au temps qui s'oppose à celui de la pratique, **elle tend à ignorer le temps et, par là, à dé-temporaliser la**

186 Le terme de « non-mot » utilisé ne doit pas nous conduire à un contre-sens, c'est bien parce que ces unités sont traitées comme des mots qu'elles peuvent susciter l'analogie.

pratique. Celui qui est engagé dans le jeu, **pris par le jeu, s'ajuste** non à ce qu'il voit, mais à ce qu'il prévoit, à ce qu'il voit à l'avance **dans le présent directement perçu** ... (Bourdieu, 1980, 137).

Nous soulignons, de ce point de vue, la spécificité des prescriptions concernant notre objet d'étude¹⁸⁷. Les programmes scolaires prescrivent de faire de l'élève à la fois un utilisateur pertinent (maîtrise de la langue) et un analyste débutant (étude de la langue). L'élève français est ainsi convié à occuper les deux points de vue très différents du praticien et de l'analyste dont les liens sont peu connus comme le souligne Fischer :

En premier lieu, si la grammaire propose bien des contenus d'apprentissage sur la langue qu'on pourrait considérer faits de notions, de règles et de procédures d'application (ce qui peut les rapprocher des contenus que proposent les sciences ou les mathématiques), **la pratique de la langue (écrite ou parole) implique quant à elle un traitement inconscient des régularités linguistiques et langagières qui aboutit à la construction d'une compétence d'un certain ordre – si ce n'est d'un autre ordre. La nature de cette compétence "acquise", son importance, comme sa relation au savoir conscient, sont bien mal connues** (2004, 389-90).

Pour l'auteure, les deux apprentissages ne se jouent pas au même niveau de conscience et n'ont pas des fonctions identiques dans les cursus scolaires. Pour respecter les prescriptions des programmes, l'enseignement de l'écrit devrait pouvoir organiser l'articulation des deux points de vue tout en préservant la spécificité de chacun tout au long du parcours scolaire.

Or la durée de l'apprentissage orthographique pose un problème didactique. Comment les élèves peuvent-ils accéder, dès les premières pratiques d'écriture, à la signification de la maîtrise orthographique qui se construit sur plusieurs années ? Nous pensons essentiel dans notre recherche de prendre constamment en compte le point de vue de l'élève.

S'il est **un point d'intersection** entre la langue et l'étude de la langue, c'est là que l'apprenant se trouve. D'abord simple usager – il faudrait mieux dire **habitant d'une langue, l'entrée dans le monde de l'écrit l'oblige à un long travail d'"objectivation"** de cette langue, mise à distance difficile mais nécessaire pour se l'approprier (Fisher, 2004, 383).

Si la première langue habitée est la langue orale, les travaux sur la dimensions anthropologique de l'écrit nous incitent à envisager que l'écrit lui aussi est une langue qui finit par être habitée. L'articulation entre les pratiques qui permettent au scripteur d'y agir et celles qui lui permettent de l'objectiver peut ainsi être interrogée. Nous pensons que la maîtrise de langue s'ancre d'abord dans l'activité proposée et guidée par l'enseignant et qu'elle s'appuiera ultérieurement sur les savoirs et règles qui la gouvernent et qui sont objets d'enseignement. Le critère de la temporalité pourrait être fondamental pour décrire la genèse de la maîtrise orthographique chez les élèves de

187 Par rapport à d'autres domaines disciplinaire de l'école élémentaire.

cycle 2.

2.3 La temporalité : point de vue et durée

C'est d'abord en agissant que l'élève entre dans le monde de l'écrit¹⁸⁸. L'activité d'écriture lui permet d'accéder à une maîtrise pratique qui est selon nous liée aux situations d'apprentissage proposées par l'école. Par cette pratique assidue et guidée par les interventions de l'enseignant, l'élève peut accéder peu à peu à un point de vue surplombant, spécifique de l'étude de la langue. Cette connaissance pratique de la langue écrite est nécessairement antérieure à son étude car avec les élèves les plus jeunes, l'enseignement scolaire vise à faire découvrir le fonctionnement d'objets connus.

Il nous semble de ce fait nécessaire de distinguer pour l'analyse didactique deux temporalités pourtant précocement mêlées¹⁸⁹ : celle de la pratique de l'écriture orthographique et celle de son objectivation dont les objectifs sont parfois mal distingués dans les classes. Or Bourdieu dénonce les confusions qui consistent à superposer schèmes pratiques et schéma théorique en confondant le sens pratique et le programme réordonné par le savant ou encore le temps de l'action et le « temps intemporel de la science ». « La pratique de déroule dans le temps et elle a toutes les caractéristiques corrélatives, comme l'irréversibilité, que détruit la synchronisation ; sa structure temporelle, c'est-à-dire son rythme, son tempo et surtout son orientation, est constitutive de son sens » (1980, 137). Dans la temporalité pratique se développe une maîtrise pratique, un «sens du jeu ». La pratique de l'écriture ne devrait alors pas être confondue avec sa description théorique : la compétence à effectuer des analyses ou des synthèses phonographiques par exemple ne pourrait être tenue pour équivalente d'une compétence à lire ou à écrire.

Le temps est un paramètre du contexte qui relève d'une double acception pour notre propos. Dans la perspective de Bourdieu (1980, 137), le critère de la temporalité permet de désigner la rupture entre le point de vue temporalisé du praticien et celui détemporalisé de l'analyste. Cependant pour notre recherche, bien que le temps de l'apprentissage ne recouvre pas celui du développement qui reste en grande partie souterrain et dont la durée est en conséquence plus large, nous mettrons aussi l'accent

188 C'est le point de vue exprimé par Bruner (2000). Nous en analyserons par la suite les modalités et les conséquences possibles.

189 En effet la maîtrise de la langue inscrite dans les programmes dès la maternelle inclut des prescriptions concernant l'objectivation de la langue qu'il s'agisse de la conscience phonologique et du principe alphabétique au cycle 1 ou de l'étude de la langue au cycle 2.

sur le temps comme durée.

2.4 *La durée longue de l'apprentissage de la langue écrite*

L'enseignement de la lecture et de l'écriture occupe un temps long pendant lequel l'élève pratique la langue et développe des modes d'actions qui ne correspondent pas toujours à des objectifs explicites de l'enseignant mais s'ancrent dans des pratiques professionnelles forgées à de multiples sources :

L'enseignement de la lecture, pour ce qui concerne le milieu scolaire, est fait de **pratiques effectives**, celles des enseignants des différents ordres, maternel, élémentaire, secondaire, pour l'essentiel, celles des corps d'inspection et des lieux de formation. **Les résultats qu'on enregistre dans l'institution sont donc évidemment ceux obtenus par la convergence de ces pratiques**, lesquelles fonctionnent, au niveau de chaque élève, **dans un environnement qui alimente lui-même des pratiques sociales, professionnelles et culturelles vis-à-vis de l'écrit**. Il semble dès lors nécessaire d'observer qualitativement et quantitativement ces pratiques pédagogiques et de les mettre en relation avec les résultats à travers les filtres complexes des facteurs individuels. (Foucambert, 1996, 105).

Du fait de ces nombreux filtres et de la construction très expérientielle des pratiques effectives (Bucheton, 2008b, 26) les résultats peuvent être corrélés aux théories sous-jacentes des pratiques tout autant qu'aux objectifs affichés et ce alors mêmes que ces théories sont très rarement explicites pour le maître qui gère le groupe classe.

L'hypothèse de l'existence d'un lien entre les habitudes scripturales et l'enseignement scolaire, nous conduit en conséquence à accorder une attention très grande à ce qui se passe pendant deux ans en CP et CE1. :

Seule **l'accumulation-répétition** (volontaire ou involontaire, organisée pédagogiquement ou tirée des expériences sociales) de comportements, de pratiques relativement analogues peut constituer ces « abrégés d'expériences » comme les nommait joliment Piaget, que sont **les schèmes¹⁹⁰ d'action** ou, autrement dit les habitudes. Elles sont souvent si bien intériorisées et naturalisées qu'on pourrait même croire qu'elles sont elles-mêmes leur propre moteur, oubliant alors les déclenchements infinitésimaux qui les activent. (Lahire, 2001a, 131)

Or, pour ce qui concerne l'enseignement de la lecture, que ce soit dans les méthodes d'apprentissage ou les textes officiels, l'enseignement des CGP s'inscrit dans l'ordre de la répétition et de l'accumulation, génératrices d'habitude. L'objectif est de faire passer les élèves de la compréhension du système alphabétique en fin de GS à une connaissance systématique des graphies les plus courantes de tous les sons du système

190 Nous empruntons à Leplat (1995, 106) une reformulation de la notion de schème : « Selon la formule de Pastré (1994), « le schème est à l'action ce que le concept est à la cognition : l'unité élémentaire de sens qui permet de rendre compte de l'activité » (p.22). Les connaissances qui sont contenues dans les schèmes sont désignées par Vergnaud (1991) comme « concept en acte » et « théorème en acte ». [...] Le schème, comme les compétences incorporées est organisateur et rapidement disponible ». C'est cette définition du schème comme unité élémentaire de l'activité (Pastré, 1994) que nous reprenons pour analyser l'activité orthographique. Selon la description de l'orthographe que nous avons retenue, ces schèmes orthographiques concerneraient le traitement de la segmentation en mots comme unités graphiques et celui des multiples phénomènes de distinction hétérographique concernant ces unités.

phonologique français. On peut penser que cet enseignement, prescrit par les programmes, relève en cycle 2 d'une pratique quasi quotidienne aux fondements relativement homogènes. Alors que le rôle de la compétence à phonographier est très faible chez le lecteur expert, des effets à moyen terme sont identifiés : « certaines rigidités cognitives apparaissent chez des élèves qui **ne parviennent pas à s'abstraire des régularités** du système alphabétique pour **appréhender les irrégularités orthographiques** et accéder au niveau morphologique. » (David, 1997, 93). Or ces rigidités pourraient toucher des élèves plus nombreux mais de manière moins massive et échapper ainsi à l'observation du fait que « généralisées », elles semblent naturelles.

Notre réflexion n'oppose pas de manière dichotomique la présence ou l'absence d'un enseignement phonographique qui déboucherait sur la présence ou l'absence de manière d'agir phonographique. Nous supposons cependant que pendant les années du cycle 2, les pratiques employées peuvent influencer sur les spécificités des manières d'agir incorporées. L'usage des connaissances phonographiques pourrait osciller, pour tous les élèves, entre une rigidité transcriptive et un soutien à la mémorisation orthographique, ce qui pourrait avoir des conséquences ultérieures sur leurs compétences scripturales.

Il semble que les élèves médiocres en orthographe aient développé des stratégies compensatoires lors de l'apprentissage alphabétique et qu'ils aient **rigidifié certaines procédures**. Leur insensibilité à la variation orthographique et **l'absence de mobilité procédurale** expliqueraient les problèmes rencontrés dans l'approche de phénomènes orthographiques de plus en plus complexes. (David, 1997, 93)

Les élèves prendraient ainsi des habitudes liées aux seules pratiques d'enseignement du code phonographique qui pourraient à long terme entraver l'appropriation d'une écriture orthographique et faire obstacle à l'apprentissage de la sémiographie.

2.5 La nécessité d'analyser les pratiques d'enseignement

La connaissance théorique de l'acquisition de cette maîtrise pratique de la langue est, selon nous, un domaine essentiel¹⁹¹ de la recherche en didactique de l'écrit. Il s'agit alors éviter toute confusion entre recherche sur la construction de savoirs linguistiques dans le cadre de l'étude de la langue et recherche sur l'appropriation de la maîtrise de la langue. Pour ce deuxième versant, la recherche nous semble devoir nécessairement intégrer l'observation des modes d'action conjoints développés dans les classes par les enseignants avec leurs élèves c'est-à-dire devenir une théorie de l'activité scripturale. Sans cette précaution, le chercheur risque de rester dans la position extérieure que décrit Bourdieu :

¹⁹¹ Ce qui n'exclut en rien que la didactique de la langue puisse utilement explorer la manière dont les élèves construisent peu à peu des savoirs sur cette langue qu'ils manient quotidiennement.

Du fait qu'il a toutes les chances d'ignorer les conditions sociales et logiques du changement de nature qu'il fait subir à la pratique et à ses produits et du même coup la nature des transformations logiques qu'il impose à l'information recueillie, l'analyste est porté à toutes les erreurs qui découlent de la tendance à **confondre le point de vue de l'acteur et les points de vue du spectateur**, à chercher par exemple des solutions à **des questions de spectateurs** que la pratique ne pose pas parce qu'elle n'a pas à se les poser, au lieu de se demander si le **propre de la pratique ne réside pas dans le fait qu'elle exclut ces questions** (1980, 139).

Acteur et spectateur se situent deux sphères d'activité différentes et nous pouvons penser que les questions que se pose l'élève en étude de la langue peuvent « ne pas concerner¹⁹² » le scripteur. Or si les attentes institutionnelles privilégient les objectifs de maîtrise nous pensons que les recherches en didactique de l'orthographe sont avant tout gouvernées par ceux de l'étude linguistique. La spécificité de notre recherche doctorale est de proposer un cadre théorique pour analyser le versant de la maîtrise dans l'enseignement de l'orthographe.

Selon nous, l'ordre habituel qui va du savoir réglé à son application n'est pas le seul à fonctionner et l'entrée en étude de la langue pourrait être initiée par la pratique étayée au cours de laquelle le « prêt de conscience » (Bruner, 2000) de l'enseignant permet à l'élèves d'écrire en lien avec les règles sans les connaître. Les savoirs orthographiques pourraient gagner en efficience¹⁹³ dans la mesure où ils seraient appropriés dans des situations problèmes d'écriture. L'ancrage de ces savoirs dans l'activité d'écriture relèverait autant de la découverte de leur utilité sémiographique que de celle de régularités. Cette utilité « pratique » (Charmeux, 1979, 30) pourrait fonder alors pour l'élève la motivation pour l'apprentissage des « règles » qui pourraient devenir outils et pour les usages de ces outils.

2.6 Une approche de la cognition non computationnelle

Si la connaissance orthographique est corrélée à la fréquentation de l'écrit, les modèles computationnels nous apparaissent inadaptés pour décrire l'apprentissage de l'orthographe du fait qu'ils envisagent la cognition comme ensemble de procédures acquises, indépendamment de ce qui la relie à son histoire (Varela, 1988 / 1996, 84). L'approche connexionniste en revanche, envisage la cognition comme système complexe de réseaux dynamiques et non linéaires. La prégnance des régularités statistiques (Lété, 2006, 2008) conduit à supposer que

[...]les enfants **intérioriseraient** dès le cours préparatoire la probabilité distributionnelles des graphèmes renvoyant à un phonème (ex : "o" est plus probable en début de mot et "eau"

192 Nous utilisons les guillemets. Elles pourraient ne pas toutes le concerner ou encore ne pas le concerner immédiatement.

193 Efficience à laquelle parviennent certains scripteurs.

en finale). Puisque cette intériorisation s'effectue implicitement « par exposition répétée (...) à un corpus et par extraction des régularités d'occurrences », on est enclin à penser qu'une **architecture de type connexionniste** pourrait modéliser le système capable d'un tel apprentissage. (Chevrot, 1996a, 15)

Dans de tels systèmes, « les éléments significatifs ne sont pas des symboles mais plutôt des schémas complexes d'activité entre les multiples éléments qui constituent le réseau » (Varela, 1988 / 1996, 78). La cognition n'est plus alors une somme des acquisitions mais un processus où l'auto-organisation, l'auto-poïèse ont une part importante. « La compétence du système pourrait être décrite comme un processus d'inférence fondé sur des règles symboliques, mais la performance appartient à un niveau différent et s'accomplit sans aucune référence à un interprète symbolique. » (ibid., 83). Pour ce qui concerne l'orthographe, cette présentation des fonctionnements cognitifs des scripteurs pourrait servir à décrire le fonctionnement des interactions entre savoirs et maîtrise.

Or les travaux de ce type n'analysent pas les situations de fréquentations de l'écrit et n'indiquent pas le rôle de l'enseignement dans cet apprentissage qui peut concerner la mémoire mais aussi le regard. Ils ne permettent donc pas d'analyser la manière dont, en organisant les interactions langagières, l'adulte enseigne aux élèves à regarder les mots rencontrés, les conduit à les inscrire en mémoire et à les rendre disponibles pour des écritures futures. La thèse de l'excentration (Léontiev, 1984) que nous avons convoquée pour analyser l'activité dans la CDSO, remet en cause le modèle computationnel de la cognition et peut nous permettre d'analyser les rapports entre enseignement et restructuration du système cognitif. Les outils déposés sont dans la culture mais « ces derniers n'en restent pas moins que des moyens de l'activité humaine et ses objets. C'est pourquoi l'activité mentale ne se réduit nullement à un système d'opérations logiques, mathématiques ou autres, pas plus que, par exemple, la production ne se ramène aux processus technologiques qui la réalisent. » (Léontiev, *ibid.*, 50) L'appropriation des outils ne relève pas de l'accumulation de savoirs qu'ils soient déclaratifs ou procéduraux mais d'une appropriation qui possède un pouvoir transformateur. Cette approche centrée sur l'activité s'oppose à une description parcellisée de l'apprentissage¹⁹⁴ ou à son découpage en micro éléments car « cette sorte de **fractionnement de l'activité** afin d'en obtenir une **description formelle** et l'usage des mesures d'ordre informatique eut pour résultat de soustraire entièrement au champ de la recherche des composantes essentielles de l'activité, ses déterminants essentiels, et, pour ainsi dire, de **déhumaniser l'activité.** » (*ibid.*, 130). Ces propos sont

¹⁹⁴ L'appropriation de la maîtrise de la langue pourrait au contraire être envisagée dans toutes ses dimensions.

convergeants avec l'analyse critique faite par Vygotski à propos de la formation des fonctions psychiques supérieures selon la psychologie traditionnelle : « De même qu'un organisme décomposé en éléments constitutifs révèle sa composition mais ne présente plus les propriétés et les lois spécifiques organiques, ces formations psychiques complexes et formant un tout ont perdu leur qualité fondamentale et ramenées à des processus d'ordre plus élémentaires, ont cessé d'être elles-mêmes » (2014, 90).

Il est en conséquence nécessaire de distinguer la description des composantes d'une activité de celle de son déroulement en situation : « du point de vue psychologique, la pensée (et la conscience individuelle en général) **ne se réduit pas aux opérations logiques** et aux significations dans lesquelles elles sont cristallisées. Les significations en elles-mêmes n'engendrent pas la pensée mais la médiatisent de la même façon que l'outil n'engendre pas l'action mais la médiatise » (Léontiev, 1984, 109). Il est alors difficile d'envisager la maîtrise de l'orthographe comme un ensemble de règles et de procédures à automatiser. La dimension strictement humaine de l'apprentissage, son ancrage dans l'expérience nous conduisent à souligner le rôle des pratiques d'enseignement et à penser que les modalités de découverte des outils jouent sur leur appropriation. Ainsi, sélectionner l'orthographe d'un homophone hétérographe n'est pas une activité du même ordre qu'observer et expliquer les diverses écritures possibles d'une série d'homophones. Les significations de l'orthographe¹⁹⁵ pourraient n'émerger que dans la pratique vivante de l'écriture.

3 Analyser le cadre constructiviste de l'écriture précoce

Or concernant l'orthographe, la recherche didactique se trouve, selon nous, devant une situation très spécifique : il est prescrit dès le CP de faire écrire les élèves régulièrement, quotidiennement alors qu'en raison de leur âge, certains savoirs ne peuvent leur être enseignés explicitement ; de ce fait, les élèves ne peuvent réguler leur écriture à partir de règles dont ils disposeraient. L'enseignement de la lecture autonome n'étant plus en amont de celui de l'écriture, les élèves ne peuvent avoir mémorisé « passivement » que très peu d'images orthographiques pendant les années d'enseignement de la lecture. (Chartier, 2007)

3.1 *Des interrogations sur le tâtonnement en écriture*

L'importation de pratiques de recherche d'origine constructiviste telles celles liées au tâtonnement en écriture dans des situations scolaires fait émerger un questionnement :

¹⁹⁵ Ainsi que la motivation pour l'étude ultérieure de la langue et l'apprentissage des règles.

l'écriture peut-elle être à la fois précoce, tâtonnante et orthographique ? Rieben (2003) s'inquiète des conséquences possibles de telles pratiques sur l'activité des élèves et souligne qu'elles sont insuffisamment analysées :

Cependant, il faut distinguer ce que nous savons des écritures inventées comme instrument d'évaluation et comme pratique pédagogique. Dans le premier cas, nous bénéficions de faits relativement bien établis, dans le second, ce sont les lacunes qui dominent puisque les études d'entraînement visant à étudier **les effets d'une pratique systématique des écritures inventées font grandement défaut**. Comme nous le suspicions, **les travaux existants n'ont pas testé l'hypothèse selon laquelle les écritures inventées pourraient avoir ultérieurement un effet négatif sur l'orthographe**, en particulier sur les mots irréguliers. Cette question mérite sans doute plus d'attention. (35).

Cependant, pour un même dispositif, l'activité pourrait être fortement différente suivant la conduite magistrale des productions langagières des élèves. Ainsi Fischer (2004) regrette que les entretiens métagraphiques visent le plus souvent à identifier les représentations premières des élèves sans en permettre la transformation :

Il n'est donc pas étonnant qu'on ait, jusqu'à maintenant, tiré peu d'indications précises de ces études pour l'intervention didactique, en dehors d'**une incitation à faire s'exprimer les représentations des élèves en classe et à en tenir compte (mais comment ? Justement).**" [...] **mais les dispositifs développés demeurent largement orientés vers l'expressions des représentations** (commentaires métagraphiques, utilisation du conflit, ateliers de négociation graphique, etc) [...] l'expression des conceptions est certes une condition préalable à tout travail visant à les faire évoluer. Mais on pourrait aussi s'attendre à la **mise en place de dispositifs didactiques destinés à agir plus systématiquement sur le franchissement des obstacles** qui jalonnent la construction des notions grammaticales [...] (Fisher, 2004, 387)

Dans ce cadre, issu des recherches de Ferreiro (2000), l'adulte « enregistre » ce que dit l'élève et peut « évaluer¹⁹⁶ » le « stade » de ses connaissances sur l'écriture. Dans le cadre de l'hypothèse CDSO, inscrite dans la perspective historique et culturelle, la mise en place de dispositifs du même type peut permettre l'émergence de réelles situations d'enseignement. En focalisant les interactions sur le processus même de l'écriture, l'enseignant peut permettre aux élèves de se construire, de s'approprier des manières d'agir-penser-parler orthographiques. L'antinomie ne se situe pas selon nous entre nécessité précoce d'écriture orthographique et activité de tâtonnement mais concerne le tâtonnement qui peut être orienté suivant le principe alphabétique ou suivant le principe sémiographique. Les objectifs de ce tâtonnement qui mériteraient d'être précisés dans une perspective didactique. La pratique est en effet élaborée à son origine sur des fondements piagétiens (Ferreiro, 1988, 2000)¹⁹⁷. La chercheuse observe l'enfant aux prises avec une situation problème et cherche à identifier des stades de représentation du fonctionnement de l'écrit. Elle n'étudie pas le rapport entre enseignement et

¹⁹⁶ Dans une perspective de connaissance et non de jugement ou de classement.

¹⁹⁷ Le domaine de recherche d'E. Ferreiro n'est pas la didactique ou les sciences de l'éducation mais la psychologie.

apprentissage. En conséquence de quoi, les études sont très focalisées sur le protocole¹⁹⁸ et les résultats. Les interactions langagières ne sont pas « règlementées » par des théories concernant la langue et l'apprentissage. Les premières mises en oeuvre concernent des élèves non scolarisés en contexte de langue espagnole¹⁹⁹. Les résultats débouchent sur une description ontogénétique par étape. Cette description successiviste dont l'étape ultime est le principe alphabétique²⁰⁰, entre en synergie avec le développement phylogénétique des écritures dont l'ultime étape est la mise en place d'un alphabet. Le dispositif a été reproduit en français et permet de retrouver sensiblement les mêmes périodes.

3.2 *Des interrogations sur l'ontogenèse orthographique*

Or ce parallèle entre phylogenèse et ontogenèse nous paraît peu éclairant quant à la genèse orthographique chez l'élève ; en effet l'accès au stade orthographique n'est pas décrit par ces recherches (sans doute du fait qu'il s'étend sur plusieurs années) par contre il s'accorde avec la description phonocentrée du plurisystème selon Catach ; ce parallèle est conservé par Jaffré²⁰¹ bien que dans la poursuite de ses recherches, ce chercheur propose une revalorisation du principe sémiographique. Nous retenons du transfert de ces dispositifs du champ de la recherche à celui de l'enseignement que les situations d'écriture peuvent confronter les élèves à l'existence et à la nécessité de l'orthographe et motiver son apprentissage. Entre l'écriture tâtonnée du cycle 1 destinée à construire le principe alphabétique et la phrase du jour au cycle 3 destinée à faire travailler les régularités de l'orthographe à travers des « chantiers » (Cogis, 2005), nous nous interrogeons sur les modalités de l'activité scripturale spécifique au cycle 2 pour des élèves ne disposant pas de savoirs orthographiques. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur les critères qui permettraient alors de définir la genèse orthographique chez l'apprenti scripteur. ?

Il s'agit à nos yeux de réfléchir au paradoxe que suscite la mise en oeuvre d'écritures inventées qui sont inscrites dans la perspective constructiviste :

Enfin, un autre intérêt d'**inciter les enfants à écrire comme ils peuvent ou comme ils pensent** plutôt que de les contraindre à écrire d'emblée correctement a été pointé par Jaffré, Bousquet & Massonnet (1999). Il est lié à une volonté d'inscrire l'activité d'écriture dans **une situation-problème** pour laquelle **les enfants doivent s'engager dans une recherche active de solutions**. (Rieben, 2003, 28-29).

198 C'est à dire les modalités organisationnelles.

199 Dont l'orthographe n'est pas aussi opaque que celle du français dans le sens de l'écriture.

200 Le stade orthographique est signalé comme étape suivante (successivité) mais ne fait pas l'objet de l'analyse génétique.

201 Comme étudié dans notre troisième partie.

L'introduction d'une situation problème, doit à notre sens amener à interroger avec quels outils inscrits dans le fonds aperceptif de la CDSO l'élève pourrait le résoudre. La nature de ces outils pourrait tout autant que celle du problème « définir » l'objectif d'enseignement. En effet le tâtonnement effectué à partir d'une décomposition phonologique (quelle que soit sa précision) permet peu à peu aux apprentis scripteurs de construire le principe alphabétique, selon les étapes décrites par Ferreiro (1988, 2000) mais seule la confrontation aux écritures conventionnées permet aux élèves de basculer dans une écriture orthographique. Il nous semble nécessaire de focaliser la recherche sur ce que le maître fait faire aux élèves et sur la manière dont il le leur fait faire. Notre interrogation centrale est donc la suivante : dans des situations d'écriture précoce, quelles sont les modalités d'étayage, de conduite des interactions langagières qui permettent aux élèves d'écrire orthographiquement ? Comment la genèse orthographique est-elle intégrée à la genèse scripturale ?

Les situations de découverte revêtent une dimension spécifique dans la mesure où :

la difficulté d'acquérir l'orthographe du français vient au moins autant d'un refus d'admettre ce qui peut apparaître comme rationnellement injustifié que du constat d'une complexité objective. S'il ne convient pas d'exclure les stratégies de découvertes et les vertus de l'imprégnation, on doit remarquer que, **dans le domaine orthographique, c'est l'enseignant qui fournit l'énoncé des règles comme des « exceptions »** et que l'appel à la compétence linguistique des enfants s'en trouve réduite d'autant (Anis, 1988, 69).

La découverte des régularités et de la normativité en orthographe est d'un autre ordre qu'en grammaire et dans de nombreuses autres disciplines scolaires.

*

Les apports de la psychologie culturelle invitent à repenser le rôle du langage dans les apprentissages. Dans la CDSO les élèves peuvent interagir à propos du fonctionnement du code sous la conduite de l'enseignant mais, selon notre point de vue, l'articulation de l'enseignement des savoirs orthographiques et de celui de la maîtrise de la langue n'ont pas été spécifiquement explorés. En effet, la mise en place précoce de situations d'écriture en CP et CE1 crée une situation paradoxale pour l'enseignement. Les élèves ne peuvent écrire orthographiquement à partir de ce qu'ils connaissent de la langue orale et de la conversion alphabétique. Les situations d'écritures peuvent leur permettre de découvrir l'orthographe mais ils doivent écrire pendant plusieurs mois et années sans pouvoir mobiliser des règles trop complexes pour être enseignées à ce niveau. Ils doivent pourtant écrire selon des savoirs et des règles : découper en mots, écrire ces mots selon une orthographe qui n'est pas prédictible à l'oreille.

En raison de ces contraintes paradoxales, la pédagogie de l'erreur (Astolfi, 1997) peut

être une modalité particulière pour accompagner le tâtonnement. Cependant nous pensons que pendant la durée particulièrement longue de cet apprentissage, les élèves pourraient mémoriser des formes erronées. Ils pourraient aussi incorporer au cours des pratiques qui leur sont proposées des manières d’agir-parler-penser, phonographiques et/ou sémiographiques, plus ou moins accordées aux objectifs de maîtrise de la langue selon que la focalisation porte sur la phonographie ou sur la sémiographie. Nous avons souligné que la rigidification de manières d’agir phonographiques pourrait faire obstacle à l’usage ultérieur des règles enseignées²⁰². Nous pensons nécessaire d’outiller notre cadre théorique de manière à pouvoir analyser les modalités de restructuration orthographique des premières compétences scripturales dans le cadre des pratiques d’enseignement de la littérature au cycle 2.

Chapitre XVI La mobilisation du concept d’habitus

La notion de compétence incorporée a apporté un premier éclairage intéressant à notre réflexion : « Les compétences ainsi désignées **font corps avec les actions qui les expriment** [...] elles sont facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte. » (Leplat, 1995, 102). La maîtrise orthographique à la genèse de laquelle nous nous intéressons ne pouvait-elle être ainsi abordée comme ces compétences qui selon l’auteur « adhèrent en quelque sorte à l’action » ? Elles sont mises en relation avec un ensemble de réflexions théoriques qui englobent le caractère complexe donc peut accessible de la formation de certaines compétences difficiles à expliciter :

[...] les analystes qui n’ont pas manqué de remarquer ce phénomène, dans des contextes théoriques et pratiques variés, l’ont désigné par des expressions plus ou moins équivalentes : pensée non verbale et concepts potentiels (Vygotski, 1985), intention en action (Searle, 1985), représentation intégrée (Bresson, 1986), connaissance en acte, théorème en acte (Vergnaud, 1991), habileté tacite (Scribner 1986 ; Leplat, 1990), savoir pratique (Amalberti, 1991). Elles marquent bien des facettes de ce type de **compétences qui s’expriment bien dans l’action**, mais moins bien ou pas du tout dans le discours. (Leplat, 1995, 102)

La multiplicité des termes nous semble manifester la puissance d’une interrogation dont des recherches se sont saisies dans des champs très divers. Cependant, en orthographe, la compétence attendue n’est pas la connaissance des règles et leur application dans des exercices que vise l’enseignement massif de l’étude de la langue, mais la capacité à écrire un texte orthographiquement. En raison de la lourdeur de la tâche, l’écriture orthographique est beaucoup plus rarement travaillée en contexte et de manière peu

202 Et quelles que soient les modalités, constructivistes ou non, de cet enseignement de la langue.

systématique²⁰³. La compétence attendue a certainement des liens avec les savoirs enseignés dont on peut penser qu'ils pourraient à terme être incorporés mais ce lien resterait non étudié.

C'est pourquoi, pour prendre en compte la durée des apprentissages orthographiques et les possibles points de rupture entre théorie et pratique nous introduisons dans notre cadre théorique le concept d'habitus proposé par Bourdieu. Il peut permettre d'articuler le social et l'individuel et d'aborder la question des règles de manière renouvelée. On peut en effet analyser comment les élèves « s'approprient » l'orthographe avant d'en « construire » les règles. La genèse orthographique serait, de notre point de vue, liée à la secondarisation de l'habitus scriptural par les pratiques scolaires. L'hypothèse de l'habitus qui « est un capital, mais qui étant incorporé, se présente sous les dehors de l'innéité » (Bourdieu, 1984/2002, 134), nous permettra d'observer l'incorporation des manières d'agir orthographiques en amont du travail d'étude de la langue.

1 Un système incorporé qui permet d'agir

Dans un premier texte, Bourdieu définit l'habitus comme un système de schèmes opérant par transposition et plus précisément comme

système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme **une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions** et rend possible l'**accomplissement de tâches infiniment différenciées**, grâce **aux transferts analogiques de schèmes** permettant de résoudre les problèmes de la même forme et grâce aux corrections incessantes des résultats obtenus, dialectiquement produites par ces résultats. (1972 / 2000, 261).

Le sociologue analyse ainsi les corrélations entre les contextes d'acquisition et les manières d'agir individuelles en se focalisant sur la cohérence finale²⁰⁴. La définition princeps de Bourdieu reste muette sur les processus de transferts analogiques des schèmes et de ce fait n'évoque pas les incohérences qui peuvent naître et être réglées ou non au cours de l'incorporation. Le fonctionnement systémique de ensemble des schèmes incorporés n'exclut pas l'existence de tensions internes à l'intérieur du système et donc la possibilité de ratés dans le sens pratique, issus de ces tensions que nous abordons infra.

La notion d'habitus offre le caractère englobant et transformateur dont nous avons énoncé la nécessité car elle permet

203 Cette systématisation est souvent attendue dans l'activité de relecture.

204 Il n'évoque ni les modalités d'activité ni les interactions langagières qui pourraient fonder ces processus d'intériorisation alors que notre approche en didactique sera justement focalisée sur l'analyse de l'activité et l'appropriation des significations et des usages pour lesquels le langage joue un rôle essentiel.

d'énoncer quelque chose qui s'apparente à ce qu'évoque la notion d'habitude, tout en s'en distinguant sur un point essentiel. L'habitus, comme le mot le dit, c'est **ce qu'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes**. La notion rappelle donc de façon constante qu'elle se réfère à **quelque chose d'historique, qui est lié à l'histoire individuelle**, et qu'elle s'inscrit dans un mode de pensée génétique, par opposition à des modes de pensée essentialiste (comme la notion de compétence qu'on trouve dans le lexique chomskyen.) » (Bourdieu, 1984/2002, 134)

Ce cadre systémique nous paraît adapté pour décrire la genèse orthographique dans une dialectique renouvelée articulant les deux dimensions distinguées dans les programmes : l'enseignement de la maîtrise de la langue, pratique incorporée de « l'algèbre de la langue » et l'enseignement du fonctionnement de la langue c'est-à-dire de la description de ses règles, de ses régularités.

2 La théorisation du sens pratique

Nous nous proposons de décrire la dialectique entre les deux dimensions. Est-elle « naturelle » ? Est-elle intégrée dans l'enseignement de l'écrit dans le système scolaire français ? La notion d'habitus pourrait permettre de l'approcher car il permet « de maîtriser par **une sorte de généralisation pratique** tous les problèmes de même forme pouvant surgir dans des situations nouvelles. » (Bourdieu, 1980, 158). De notre point de vue, l'apprentissage orthographique pourrait être analysé comme un mouvement qui irait de la pratique à la règle. La découverte de « l'algèbre de la langue » serait ancrée dans une « maîtrise pratique » de l'écriture orthographique. Nous nous interrogerons alors sur l'incorporation des schèmes qui, favorisant cette maîtrise, seraient efficaces en situation et sur les activités susceptibles de les faire émerger.

L'approche de Bourdieu, critique du structuralisme qui ne nie pas l'existence de structures sociales, est une tentative de penser le lien entre le sujet et sa culture :

Il s'agit d'**échapper au réalisme de la structure** auquel l'objectivisme, moment nécessaire de la rupture avec l'expérience première et de la construction des relations objectives, conduit nécessairement lorsqu'il hypostasie ces relations en les traitant comme des relations déjà constituées en dehors de l'histoire de l'individu et du groupe, **sans retomber pour autant dans le subjectivisme**, totalement incapable de rendre compte de la nécessité du monde social : pour cela, il faut **revenir à la pratique**, lieu de la dialectique de l'opus operatum et du modus operandi, des produits objectivés et des produits incorporés de la pratique historique, des structures et des habitus (*ibid.*, 87-88).

La pratique ainsi désignée comme lieu de dialectisation des savoirs et des manières d'agir, des conduites individuelles et des conduites sociales, nous semble avoir des analogies avec l'activité telle que la définit Léontiev (1984). De plus, selon Barré-de-Miniac (2000), le recours au concept d'habitus nous conduit vers ce que Bourdieu nomme « sens pratique » qui « rend compte du fait que nos pratiques ne sont **pas de simples réactions conditionnées** (explication relevant de l'approche holiste). Elles

résultent d'**un sens du jeu** que nous avons acquis par l'habitus ; **le déterminisme social simple est donc exclu**, il est médiatisé par **le sens pratique** » (78). Cette expression permet au sociologue de laisser une place à la spécificité de chaque sujet abordée infra.

Interrogeant fortement l'opposition entre objectivation et subjectivation, l'habitus nous semble un outil conceptuel pertinent pour aborder la compétence orthographique comme disposition qui est selon Bourdieu (1972/2000, 261) incorporée, durable et transposable : « Seul le recours aux **dispositions** permet de comprendre vraiment, **sans faire l'hypothèse ruineuse du calcul rationnel de tous les tenants et aboutissants de l'action**, la compréhension immédiate que les agents se donnent du monde en lui appliquant des formes de connaissance issues de l'histoire et de la structure du monde même auquel il les appliquent. » (Bourdieu, 1997/2003, 224). Cette « hypothèse ruineuse » pourrait en orthographe concerner l'ensemble des règles qui peut conduire le scripteur à des états de surcharge cognitive. Les schèmes de l'habitus au contraire, fonctionnent sans recours au calcul rationnel puisqu'ils sont non pas « appris » mais incorporés.

3 Une dialectique entre social et psychologique

L'habitus résulte de l'activité individuelle au sein de groupes sociaux, il est systémique et permet à chaque membre du groupe d'agir dans le monde de manière cohérente et pertinente. Le concept étant issu de la sociologie structuraliste, il lui est reproché parfois d'occulter la dimension individuelle en niant des possibilités de subjectivation. Barré-de-Miniac indique que c'est le cas de B. Charlot dans *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*²⁰⁵ :

S'il est d'accord avec P. Bourdieu sur la réfutation du «sujet libre et rationnel» (ce qu'on a appelé ici l'individualisme méthodologique), il lui paraît néanmoins nécessaire de rendre compte de l'appropriation par le sujet du monde qu'il intériorise (ou incorpore, pour reprendre l'expression de P. Bourdieu): «Quand le monde passe de l'extérieur à l'intérieur de l'individu, il y a restructuration dans la logique spécifique du psychisme» (p.38). **Cette restructuration, constitutive du rapport du sujet aux données du monde extérieur ne peut être analysée en terme d'habitus**, qui concerne un groupe et non un individu (2000, 79).

Ces restrictions sont au cœur de la réflexion sur l'articulation entre les deux champs de la sociologie et de la psychologie culturelle puisqu'il s'agit de proposer des hypothèses sur la manière dont chaque individu se développe selon les conditions de vie sociale en rendant compte à la fois des régularités et des singularités.

3.1 À la frontière de l'individuel et du collectif

205 Paris, Anthropos, 1997, 112 p.

Alors que Lahire appelle de ses vœux l'émergence d'une sociologie psychologique (2001b, 121-150), Corcuff s'interroge sur « *le collectif au défi du singulier* » (2001, 95-120) et considère que le concept d'habitus permet de penser de manière riche l'articulation de l'individuel et du collectif. En effet, il

devient porteur d'un formidable défi : penser le collectif et le singulier, le collectif dans le singulier, à travers **un véritable singulier collectif**. Chacun de nous renverrait, si l'on suit cette pente théorique, à **une singularité faite de collectif**, «la singularité du «moi» se forgeant dans les rapports sociaux» (Bourdieu, 1997, 161). **L'habitus, serait en quelque sorte une individuation, à chaque fois irréductible, de schèmes collectifs** (*ibid.*, 103).

L'habitus apparaît ainsi comme actualisation singulière du collectif. Le texte bourdieusien préserve la possibilité d'explorer cette dialectique et insiste sur la possibilité d'habitus individuels qui ne reproduisent par tous à l'identique un même archétype :

Le principe des **différences entre les habitus individuels** réside dans la **singularité des trajectoires sociales**, auxquelles correspondent des séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles les unes aux autres : l'habitus qui, à chaque moment, structure en fonction des structures produites par les expériences antérieures les expériences nouvelles qui affectent ces structures dans les limites définies par leur pouvoir de sélection, réalise **une intégration unique** dominée par les premières expériences, des expériences statistiquement communes aux membres d'une même classe (Bourdieu, 1980, 101-102).

La note qui accompagne ce passage²⁰⁶ insiste sur l'irréductible singularité de chaque individu du fait de la multiplicité des variations possibles intervenant dans les conditions d'incorporation. Les critiques concernant la subjectivation sont des outils de réflexion stimulants mais ne nous conduisent pas à voir dans la théorie de l'habitus une négation systématique de la singularité des parcours qui font de chaque habitus individuel une image unique liée à un archétype collectif. En effet, nous lisons dès les premiers textes des traces de ce défi : rendre compte de la dialectique entre l'individuel et le collectif.

Pour rendre raison de la **diversité dans l'homogénéité qui caractérise les habitus singuliers** des différents membres d'une classe et qui reflète la **diversité** dans l'homogénéité caractéristique des conditions sociales de production de ces habitus, il suffit d'apercevoir la relation fondamentale d'**homologie** qui s'établit entre les habitus des membres d'un même groupe ou d'une même classe en tant qu'ils sont le **produit de l'intériorisation des mêmes structures fondamentales**. (Bourdieu, 1972/2000, 284)

Le recours au concept d'habitus pourrait, dans une recherche didactique, préserver l'appréhension de la dimension singulière de chaque individu tout en permettant de mettre l'accent sur les corrélations entre les pratiques vécues dans le cadre des interactions sociales et les schèmes intégrés et développés sur le plan interne.

²⁰⁶ Il est facile de voir que les combinaisons en nombre infini dans lesquelles peuvent entrer les variables associées aux trajectoires de chaque individu et des lignées d'où il est issu peuvent rendre compte de l'infinité des différences singulières.

3.2 Une articulation possible avec notre cadre théorique

Selon Vygotski, l'enfant « acquiert certaines habiletés dans une discipline donnée avant d'apprendre à les utiliser consciemment et volontairement. » (Vygotski, 1997, 346). Bronckart et Schurmanns montrent pourquoi les approches interactionnistes comme celle de Vygotski s'accordent avec la théorie de l'habitus en précisant que la multidimensionnalité du concept, son aspect constituant peuvent permettre de décrire comment la raison pratique organisant les actions humaine trouve ses sources dans les formes de vie collective inscrites dans une historicité sociale. (2001, 170-173). La possibilité d'une articulation entre les deux cadres d'analyse est non seulement suggérée mais appelée par les auteurs qui précisent en quoi la théorie de Bourdieu pourrait enrichir l'approche psychologique et culturelle :

c'est dans le cadre de l'interactionnisme social issu de Vigotsky que l'articulation souhaitée pourrait se préciser. Ce schéma généalogique pose donc que **l'activité collective dans le cadre des mondes représentés constitue le déterminant majeur de l'émergence du psychologique : il pose que ce sont les productions langagières commentant l'activité qui organisent l'insertion des organismes humains dans le monde social** ; il pose enfin que le résultat de cette insertion est la construction de personnes ou d'agents susceptibles de se représenter les modalités de leurs actions, c'est-à-dire de leur contribution à l'activité collective. Mais **ce schéma demeure très général, et la théorie de l'habitus pourrait l'enrichir substantiellement, en ce qu'elle propose un concept fédérateur, qui peut être exploité pour affiner l'analyse des processus en jeu** (173).

Les auteurs proposent une analyse ouverte de la théorie de l'habitus qui peut fonder l'usage du concept en didactique dans la mesure où la classe fonctionne dans chaque discipline comme une communauté discursive autour de pratiques spécifiques.

La posture épistémologique générale de Pierre Bourdieu récuse les approches du développement humain postulant soit une simple accumulation d'apprentissages (behaviourisme), soit un déterminisme mécanique de structures préformées (structuralisme strict) et leur substitue une approche impliquant **une médiation dialectique permanente entre déterminismes externes et processus représentatifs internes ou individuels**. Dans ce cadre, le concept d'habitus désigne une sorte de «format» structurel dans lequel se déploient des **interactions à la fois reproductives et productives de nouveautés, qui sont constitutives du social en même temps que de la personne humaine**. (*ibid.*)

Selon cette lecture, les corrélations entre les structures objectivables du groupe social et les structures intériorisées du sujet ne sont pas uniquement reproductives. La dynamique de l'habitus n'est pas envisagée comme circulaire mais comme linéaire (Kaufmann, 2001, 137-146). Elle génère du nouveau social et des trajectoires uniques pour les sujets.

4 Une conception évolutive de l'habitus

Le concept d'habitus ainsi entendu peut être articulé avec la thèse historique et culturelle du développement issue des études vygotskiennes. Son usage dans le champ

de l'enseignement permet de s'intéresser au rôle fondamental des premières expériences . « ...à la différence des estimations savantes qui se corrigent après chaque expérience selon des règles rigoureuses de calcul, les anticipations de l'habitus, sortes d'hypothèses pratiques fondées sur l'expérience passée, **confèrent un poids démesuré aux premières expériences.** » (Bourdieu, 1980, 90). Ces premières expériences peuvent concerner le quotidien familial de l'enfant mais à notre sens concernent particulièrement les pratiques quotidiennes de l'enseignement de la lecture au CP. En réponse aux critiques sur la rigidité et l'immutabilité de l'habitus, Bourdieu écrit :

Comment ne pas voir que **le degré auquel un habitus est systématique (ou, au contraire , divisé, contradictoire), constant (ou fluctuant et variable)**, dépend des conditions sociales de sa formation et de son exercice, et qu'il peut et doit donc être mesuré et expliqué empiriquement ? Ou qu'un des intérêts de la théorie de l'habitus est de rappeler que la probabilité d'accéder à une action « rationnelle », loin de pouvoir être fixée a priori, par le diktat de l'une ou l'autre théories de l'action stylisées dont la confrontation fait les délices de l'homo academicus, dépend de conditions sociales justiciables d'une enquête empirique, c'est-à-dire des conditions sociales de production des dispositions et des conditions sociales , organiques ou critiques, de leur exercice ? (1997 / 2003, 95).

De même que la systématisme est variable, l'accord entre l'activité et l'habitus reste pour Bourdieu lui-même sujet d'interrogation :

Le fait que les réponses que l'habitus engendre sans calcul ni projet apparaissent, le plus souvent, comme adaptées, cohérentes et immédiatement intelligibles, ne doit pas conduire à en faire une sorte d'instinct infallible, capable de produire tout à coup des réponses miraculeusement ajustées à toutes les situations. **L'ajustement anticipé de l'habitus aux conditions objectives est un cas particulier, sans doute particulièrement fréquent** (dans les univers qui nous sont familiers) mais qu'il faut se garder d'universaliser. (*ibid.*, 229)

Ces réserves du sociologue suggèrent que la mise en œuvre de pratiques nouvelles par un enseignant ne sauraient produire un effet mécanique sur les apprentissages des élèves. La liaison entre enseignement et apprentissage, en plus des temporalités différentes que nous avons évoquées (XV, 2, 2), reste tributaire de paramètres très nombreux et complexes. Le système de schèmes acquis est référé à l'expérience individuelle dans le collectif. Il peut de ce fait évoluer au contact d'expériences nouvelles ce qui nous semble particulièrement en accord avec les objectifs de l'enseignement.

Les habitus changent sans cesse en fonction des nouvelles expériences. **Les dispositions sont soumises à une sorte de révision permanente**, mais qui n'est jamais radicale, du fait qu'elle s'opère à partir des prémisses instituées dans l'état antérieur. Elles se caractérisent par une **combinaison de constance et de variation** qui varie selon les individus et leur degré de souplesse ou de rigidité. (*ibid.*, 231-232).

Barré-de-Miniac signale que : « [s]ur l'habitus primaire se greffent **des habitus secondaires**, et en particulier les **habitus scolaires.** » (2000, 77), ce qui nous permet d'établir un lien avec la notion de secondarisation telle que la développent Jaubert et Rebière (XIII, 4, 4)

Alors que l'habitus scriptural du jeune enfant peut trouver ses racines dans les expériences familiales, sociales et scolaires à l'école maternelle, la pratique de l'encodage dans ces différents contextes est relativement peu développée et non systématique. En revanche, le poids des pratiques de CP et CE1 nous semble pouvoir jouer un rôle re-structurant non négligeable. En effet, toujours selon Barré-de-Miniac :

Les acquisitions les plus anciennes conditionnent les plus récentes, d'autant que les expériences scolaires vont être traitées à travers les schèmes acquis lors de la constitution de l'habitus primaire. Par le jeu des **restructurations successives**, l'ensemble va constituer **un seul habitus, en continuelle voie de restructuration**. L'habitus n'est donc **pas totalement figé**. Mais il présente **une forte inertie**. (2000, 77).

Notre réflexion est fondée sur cette distinction entre inertie et figement. En effet l'incorporation de l'habitus scriptural débute dans des pratiques que nous qualifierons de « quotidiennes » qui suscitent l'émergence de « savoirs quotidiens ». Dans des sociétés où l'écrit est répandu, l'usage d'un système alphabétique induit en l'absence d'un enseignement formel la possibilité d'émergence de schèmes phonographiques. Cette émergence est cependant tardive et dans les recherches de Ferreiro l'accès au stade alphabétique concerne majoritairement des élèves de quatre à six ans. Les pratiques scolaires pourraient secondariser ces manières d'agir avant qu'elles ne soient figées et la restructuration orthographique de l'habitus scriptural pourrait être corrélée à la densité des activités sémiographiques sur l'écriture au CP.

Dans la théorie bourdieusienne, la connaissance des conditions d'incorporation ne fonctionne pas comme outil de prédiction, elle signale des probabilités reproductrices : « ... l'habitus est quelque chose de **puissamment générateur**. L'habitus est, pour aller vite, un produit des conditionnements **qui tend à reproduire la logique objective des conditionnements** mais en lui **faisant subir une transformation** » (Bourdieu, 1984/2002, 134). Ce cadre ne vise pas à énoncer des prédictions réductrices qui nieraient l'appropriation toujours subjective des conditions objectives de fréquentation de l'écrit mais à mettre en évidence des corrélations entre les expériences scripturales et les procédures orthographiques telles qu'elles apparaissent dans les travaux de psychologie cognitive (Lété, 2006).

La spécificité de notre approche didactique sera d'interroger non seulement les écrits fréquentés mais aussi le mode de fréquentation (lecture ou écriture) et surtout les interactions langagières qui accompagnent l'activité de l'élève dans les situations d'écriture. En effet, elles pourraient avoir tout autant de poids dans l'incorporation de l'habitus scriptural que le texte lu ou produit. Même s'il n'est pas orienté vers l'enseignement explicite des règles, le langage magistral et l'ensemble des interactions

entre élèves participent selon nous à l'incorporation de l'habitus.

5 Le silence sur le rôle du langage

La sociologie de P. Bourdieu se développe dans une dynamique d'historicisation ; elle met à nu des corrélations entre structure sociales et schèmes incorporés en soulignant leur « accord » mais elle n'analyse pas les processus d'intériorisation qui conduisent à cet accord. De ce fait, elle occulte le rôle du langage dans l'incorporation des habitus en insistant même sur sa dimension « muette ». Lahire effectue de ce point de vue (2001a, 279-298) un enrichissement du concept pour permettre son intégration dans une « sociologie psychologique ». (327-352)

5.1 *L'exemple de Corps et âmes*

Nous nous référons plus particulièrement à sa lecture de *Corps et âmes* (2000) dans lequel Wacquant décrit l'incorporation de l'habitus pugilistique au cours d'une année de fréquentation d'un « gym » de Chicago. Dans son analyse, Lahire (2001a) montre que l'incorporation du métier de boxeur se déroule, selon les données même rapportées par Wacquant, sur le mode de l'imitation corporelle, rythmée par la pendule et les coups de sifflets mais aussi par le biais des commentaires et en particuliers des aphorismes énoncés par Dee Dee, gérant du gym. Nous observons ainsi à la suite de Lahire (2001a) que le gym, lieu d'entraînement fréquenté quotidiennement par les boxeurs est un monde de valeurs incorporées qui concernent aussi bien ce que l'on dit que ce que l'on fait et plus précisément ce qui peut se dire et ce qui doit se faire pour « être » un boxeur. L'incorporation de l'habitus pugilistique s'effectue dans des situations que l'on peut analyser comme formelles : la fréquentation du gym, les séances d'entraînement pilotées par l'entraîneur. Même si, selon les termes de Bourdieu, les boxeurs apprennent « par corps », ils sont en situations d'apprenants dans une situation qui si elle n'est pas rationalisée relève d'une « pédagogie implicite et collective » (Wacquant, 2000, 99-124) animée par un chef d'orchestre qui met en place un enseignement certes visuel et mimétique mais dans lequel les gestes et comportements sont régulièrement objets de commentaires. Le corps ne peut alors être envisagé comme entité isolée agissant sans lien avec l'esprit (Damasio, 1995 et 2003).

La nature secondaire de l'habitus pugilistique qui nous semble apparaître ici clairement est un exemple d'étude intéressant pour notre propos car l'enjeu de son incorporation concerne la possibilité d'agir pendant les moments de combat²⁰⁷ c'est-à-dire dans des

²⁰⁷ Wacquant indique avoir participé lui-même à un combat à la fin de cette année d'entraînement.

moments où le boxeur peut être amené à (ré)-agir de manière quasiment automatique étant donnée l'urgence de la situation. Le corps ne fait alors qu'un avec l'esprit et agit selon les schèmes culturels incorporés. Un parallèle avec les situations de production écrite nous paraît alors possible. L'incorporation de l'HSO peut permettre au scripteur de continuer à écrire selon des schèmes orthographiques même en situation de surcharge cognitive.

5.2 Des *habitus* discursifs

Le concept d'*habitus* nous semble de ce fait intégrable dans notre cadre théorique qui s'articule autour du concept de communauté discursive. Celle-ci, tout comme les *habitus*, ne relève pas d'un choix, elle est afférents aux groupes et situations sociaux :

Si l'on intègre les éléments de l'ethos à la discursivité, cette dernière apparaît sous un jour différent : le discours est désormais indissociable de la façon dont il « **prend corps** ». Nous introduisons ici la notion d'**incorporation** pour désigner cette intrication essentielle d'une formation discursive et de son ethos à travers le procès énonciatif. En sollicitant un peu l'étymologie on fera jouer cette **incorporation** sur trois registres étroitement articulés :

- la formation discursive confère une « corporalité » à la figure de l'énonciateur et, corrélativement, à celle du destinataire, elle leur « donne » corps » textuellement ;
- cette corporalité permet l'« **incorporation** » par les sujets de schèmes définissant une manière spécifique d'habiter le monde, la société ;
- ces deux premiers aspects sont une condition de l'« **incorporation** » imaginaire des destinataires dans le corps, le groupe des adeptes du discours (Maingueneau, 1987, 234).

Le lien à la corporalité nous semble tout aussi insistant chez Maingueneau que chez Bourdieu et on retrouve le même terme d'incorporation utilisé avec insistance dans cet extrait. Les discours pour Maingueneau sont intériorisés et structurants : « Le discours est bien moins un point de vue qu'un réseau de contraintes réglant une activité spécifique. L'énonciation n'est pas cette scène illusoire où viendraient se dire des contenus élaborés ailleurs mais un dispositif qui est partie prenante dans la construction du sens et des sujets qui s'y reconnaissent. » (*ibid.*, 35). Comme les *habitus* pour Bourdieu, ils participent à la dynamique de construction du sujet.

Nous retrouvons enfin les phénomènes de tissage, identifiés par Bourdieu à propos des *habitus* « divisés, contradictoires » (1997/2003, 95), développés par Lahire dans *L'homme pluriel* (2001a) dans la reformulation proposée par Bernié : « Un même individu appartient fréquemment à plusieurs communautés discursives [...] il convient de s'interroger sur la manière dont **une pluralité de manières d'agir-penser-parler s'incorpore** dans chacun » (2002, 79). Dans des sociétés dont les acteurs peuvent se déplacer spatialement mais aussi socialement, la diversité des appartenances sociales et des communautés sociales d'activité peut produire des combinaisons voire des métissages.

Si la communauté scripturale ne peut pas ne pas s'instituer, il pourrait être essentiel de comprendre ce qui permet d'y intégrer la dimension centralement orthographique de l'écriture puisque, comme le rappelle Bernié, « ...certaines de ces communautés ne fonctionnent pas dans le sens de l'institution du sujet dans un champ de pratiques sociales transposées, et l'on ne construit pas toujours la communauté que l'on croit. » (2002, 86)

6 Le statut de la réflexivité

La question de la réflexivité peut alors référer à deux acceptions. Selon la première, le langage est une activité symbolique qui produit des effets de réflexivité²⁰⁸ ; en ce sens il participe à la secondarisation des habitus. Cependant, cette secondarisation n'est pas pour autant immédiatement consciencisée ce qui correspond à la seconde acception. Alors que l'enseignant parle et agit selon des connaissances théoriques qui font partie de sa formation, l'accès aux contenus relève d'abord chez l'élève d'une activité pratique et d'un enseignement.

6.1 Une incorporation de la langue écrite

La notion de pseudo-concept permet à Vygotski de dialectiser la formation tardive du concept avec la précocité de la compréhension.

Il se crée donc une **situation génétique originale** qui est plutôt la règle générale que l'exception dans tout le développement intellectuel de l'enfant. Ce qui constitue l'originalité de cette situation, c'est que **l'enfant commence en fait à utiliser et à manier les concepts avant d'en prendre conscience**. Le concept « en soi » et « pour autrui » se développe chez l'enfant avant le concept « pour soi ». (1997, 232-233).

Cette conception entre en résonance avec l'éclairage que donne Bourdieu sur les modes de fonctionnement des habitus,

principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but **sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre**, objectivement « réglées » et « régulières » **sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles**, et, étant tout cela, collectivement orchestrée sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre (1980, 88-89).

La notion de chef d'orchestre ici ne désigne aucunement une personne extérieure parent ou enseignant mais bien la réflexivité interne qui ferait de l'habitus le produit d'une construction réglée par la volonté de l'élève selon des manières d'agir qu'on lui aurait enseignées explicitement. Selon l'auteur, les habitus sont « **inscrits dans le corps** par les expériences passées » (1997/2003, 200-201) La notion d'inscription corporelle

208 Dans les recherches sur l'entrée dans l'écriture issues de la psychologie culturelle, le langage est toujours envisagé comme un outil introduisant une réflexivité (Barré de Miniac, 2000, 40).

renvoie à l'appropriation non obligatoirement réflexive des schèmes et relie le corps et la mémoire dans une perspective non dualiste (Damasio, 2003). Dans le cadre de notre recherche, les contraintes structurales qui pèsent sur l'incorporation des schèmes scripturaux pourraient être en lien avec la définition linguistique sous-jacente de l'orthographe inscrite dans la CDSO au cours de l'activité dirigée par l'enseignant. La minoration de la réflexivité concerne en conséquence l'activité de l'élève et en aucun cas celle de l'enseignant²⁰⁹.

6.2 La réflexivité comme conquête

Le rapport entre implicite et explicite est à nos yeux central car il doit permettre d'articuler avec clarté le point de vue de l'élève et celui de l'enseignant. L'entrée dans l'écrit orthographique peut être envisagée comme un processus d'enrôlement dans des activités étayées au cours desquelles l'enseignant conduit l'élève à résoudre le paradoxe de l'écriture orthographique²¹⁰. La représentation orthographique de notre écriture (point de vue expert) est un point d'arrivée pour l'élève. Il y parvient par l'activité scripturale au cours de laquelle il incorpore des manières de voir, des savoirs sur la langue mais aussi des manières d'agir qui constituent un habitus c'est-à-dire des dispositions.

Ce processus d'émergence est inscrit dans la théorie de l'activité et fonde la distinction entre action et opération chez Léontiev (1984). Pour cet auteur, l'action est un processus soumis à un but conscient » (*ibid.*, 113). Leplat (1995) souligne que l'opération « est un moyen de réalisation de l'action. [...] l'action change de statut en devenant opération, mais elle n'est jamais «coupée» de l'action. En changeant de statut, elle peut finir par changer de nature, au sens où, intégrée dans une action plus large, elle perd progressivement ses propriétés premières » (106). Ce mouvement de transformation des opérations en actions se déroule dans la pratique sociale

La prise de conscience est un phénomène second, qui n'apparaît qu'au niveau de la personnalité et se reproduit constamment à mesure de son développement. [...] Le véritable motif, on ne peut le découvrir qu'objectivement, «de l'extérieur» ... [...] Pour prendre conscience des véritables motifs de son activité, le sujet doit lui aussi emprunter «une voie détournée», mais à cette différence qu'il est guidé sur cette voie par les signaux-sentiments, les « marques »émotionnelles des événements. (Léontiev, 1976, 228)

La réflexivité naît alors dans l'objectivation des motifs au moyen du langage ; elle n'est pas un outil pré-existant mais une construction. Ce qui nous semble accordé à l'analyse que fait Bourdieu de la dialectique entre pratique et principe de la pratique :

Mais que les schèmes puissent **aller de la pratique à la pratique** sans passer par

209 Dont nous avons évoqué le « prêt de conscience » à ses élèves.

210 Elle utilise un alphabet mais le principe alphabétique ne fonctionne (presque) plus.

l'explicitation et par la conscience, cela ne signifie pas que l'acquisition de l'habitus se réduise à un apprentissage mécanique par essais et erreurs. À la différence d'une suite incohérente de chiffres qui ne peut être apprise que graduellement, par essais répétés, selon des progressions prévisibles, **une série s'acquiert plus facilement parce qu'elle renferme une structure** qui dispense de retenir mécaniquement la totalité des nombres pris un par un [...] c'est-à-dire que, dans ce matériel indéfiniment redondant, il n'y a pas de peine à saisir, sans jamais se la représenter thématiquement, la raison de toutes les séries sensibles et à **se l'approprier sous forme d'un principe générateur de pratiques organisées selon la même raison** (Bourdieu, 1972 / 2000, 286).

Dans cette perspective génétique de la réflexivité, l'incorporation et la secondarisation de l'habitus scriptural pourraient participer de son développement dans la mesure où les opérations scripturales se transformeraient en actions scripturales. Bronckart indique les points obscurs des théories de la psychologie culturelle sur les relations entre développement et prise de conscience :

S'agissant de la question du développement, tout semble se passer comme si ce dernier constituait un effet automatique des prises de conscience, voire même se confondait avec cette prise de conscience ; pourtant, **la non-conscience ou l'oubli sont à l'évidence des conditions parfois indispensables au développement**, et en tout état de cause, une prise de conscience n'a d'effets développementaux que si elle génère ensuite une restructuration psychique ; restructuration sur la nature de laquelle **les auteurs concernés demeurent quasi entièrement muets** (2008, 246).

La notion d'étaiyage (XIII-3-1) nous semble une réponse possible pour articuler la notion de zone de développement proximale à la question de la conscience et de la réflexivité. Bruner souligne en effet (2000, 94) que la notion d'étaiyage est proposée chez Vygotski sans être pour autant définie dans ses ouvrages et étudie la contradiction apparente entre deux propositions du psychologue russe. D'une part l'existence de zones de proche développement entraîne que l'apprentissage précède le développement et d'autre part la conscience et le contrôle ne peuvent venir qu'après que l'enfant a acquis une fonction, maîtrisée correctement et spontanément. Bruner s'interroge sur la manière d'« obtenir un bon apprentissage avant que n'ait lieu un développement spontané, puisque la réaction non maîtrisée à une tâche est dans un premier temps inconsciente et irréfléchie ? » (2000, 95). La notion de tutorat peut permettre d'analyser l'émergence de la conscience au cours de l'activité dans la ZDP.

6.3 Le rôle du tutorat dans la ZDP

Selon Bruner, le tuteur fait ce que l'enfant ne peut faire lui-même mais il intervient aussi, et c'est là l'essentiel pour notre propos, sur l'action de l'enfant lui-même. Connaissant l'objectif, il peut contrôler ce qui est au centre de l'attention ; il est une conscience pour deux (Bruner 2000, 97). L'auteur insiste sur le fait que l'enfant comprend peu de choses dans un premier temps et qu'il emprunte le savoir et la conscience de son tuteur pour agir. Dans la mesure où le tuteur parle au niveau de

complexité auquel l'enfant peut le comprendre, il propose l'hypothèse que celui-ci utilise la conscience de ce tuteur pour aller au-delà de son propre discours (*ibid.*, 98-99). Ce serait alors « ce système de soutien qui aide l'enfant à naviguer dans la zone de proche développement, jusqu'à ce qu'il atteigne le contrôle plein et conscient de l'utilisation du langage » (*ibid.*, 99). Cette hypothèse n'exclut en rien que le résultat soit au final conscient. Elle permet par contre d'envisager que, dans le processus d'apprentissage, les pratiques sont premières et pilotées en partie par les tuteurs qui mettent leur propre conscience au service de ceux qui apprennent. L'émergence de l'action consciente est alors différée et reste l'objectif d'un enseignement réussi qui vise à donner à l'élève la pleine autonomie dans son activité.

La loi générale de développement est que la prise de conscience et la maîtrise ne sont **propres qu'au stade supérieur de développement d'une fonction**. Elles apparaissent **tard**. Elles doivent être nécessairement **précédées** d'un stade où le fonctionnement d'une forme donnée d'activité de la conscience est non conscient et involontaire ; pour prendre conscience, il faut posséder ce dont on doit prendre conscience. **Pour maîtriser, il faut disposer de ce qui doit être soumis à notre volonté.** (Vygotski, 1997, 313)²¹¹

Cette action conjointe relève ainsi de transactions négociées au cours desquelles s'effectue un « prêt de conscience ». La nature du prêt est délimitée clairement « Il ne s'agit pas bien sûr pour l'enfant d'avoir les mêmes représentations que l'adulte, mais plutôt **d'utiliser le même système de signes que lui**, à la fois pour communiquer et pour construire la représentation. » (Bruner, 1983, 290).

Nous proposons de considérer que dans la genèse orthographique ce « prêt de conscience » peut être heuristique puisqu'il permet aux élèves de travailler sur l'écriture alors même qu'il ne peuvent accéder aux savoirs qui régissent l'hétérographie distinctive. En prêtant sa conscience, l'expert-enseignant prête « sa création du monde de l'écrit ». En effet, empruntant aux travaux de Goodman, Bruner écrit que

[l]'activité au travers de laquelle nous construisons le monde est [...] un ensemble d'activités extrêmement complexes et variées, et quelles que soient les manières dont cela peut s'exprimer par ailleurs, elle implique que « ce ne sont pas des mains mais des esprits qui le réalisent, ou plus précisément des langages ou d'autres systèmes symboliques. [...] **Notre activité ne se déroule pas dans le cadre d'une sorte de réalité originelle, indépendante de nos propres esprits**, ou de ceux qui nous ont précédés ou entourés (Bruner 2000, 120).

Ce terme « originel » peut alors prendre des significations différentes selon qu'on le réfère à la phylogenèse ou à l'ontogenèse de l'écriture. Sur le plan phylogénétique,

211 Traduction dans Bruner (2000, 94) : « Conscience et contrôle n'apparaissent que tardivement dans le développement d'une fonction, après qu'elle ait été utilisée et pratiquée inconsciemment et spontanément. Avant que nous ne soumettions une fonction au contrôle intellectuel, nous avons besoin de la posséder » (Vygotski, 1985). Il laisse entendre par là que, avant que ne se développe un langage auto-dirigé et conscient, l'action, pourrait-on dire, est une réaction au monde plus directe, moins médiée ».

l'écriture est originellement phonographique parce qu'elle est née de l'alphabet. Sur le plan ontogénétique, le monde de l'écriture s'origine pour les élèves dans les activités scripturales c'est-à-dire les usages qui ont cours dans les communautés scripturales contemporaines et plus particulièrement dans ceux que l'enseignant valorise dans la CDSO qu'il pilote.

Après avoir invité les élèves à entrer dans le jeu de l'orthographe en le leur montrant et en leur prêtant sa conscience, l'enseignant pourrait peu à peu leur laisser prendre le contrôle de la situation en favorisant les changements de rôles.

Chapitre XVII Introduction de l'habitus dans l'hypothèse CDSO

L'introduction de la littératie dans une société a, selon Goody (1979, 2007), une influence anthropologique. L'écrit ne crée pas la pensée, dont seraient dépourvues des sociétés sans écrit, mais influe sur les processus de subjectivation : le rapport à l'autre, les usages et le fonctionnement de la pensée s'en trouvent fortement modifiés. Les techniques d'encodage et leur apprentissage influent sur la perception de la langue orale qu'ont les locuteurs natifs (Olson, 1998). C'est sur cette dimension spécifique que nous portons notre attention. L'écrit étant un outil culturel dont l'usage a des influences fortes sur les sociétés qui l'emploient, l'appropriation de son usage constitue l'entrée dans un « monde » (*ibid.*). L'intégration de cette perspectives aux problématiques de l'enseignement scolaire est déjà largement effectué par exemple dans la notion de communauté discursive scolaire (Jaubert, 2007).

Dans cette troisième partie, après avoir défini l'orthographe comme « champ », nous souhaitons reprendre les usages déjà existants du concept d'habitus scriptural avant de tisser des éléments qui nous permettent de construire nos hypothèses concernant un habitus scriptural orthographique.

1 L'orthographe comme champ

Nous rappelons rapidement la notion de champ qui est constitutive du concept d'habitus chez Bourdieu. Selon cet auteur, « [l]es champs se présentent à l'appréhension synchronique comme des espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysées indépendamment des caractéristiques de leurs occupants (en partie déterminées par

elles). » (1984/2002, 113). Il repère, selon cette définition, plusieurs champs, le système scolaire, l'État, l'Église, les partis (Bourdieu, 1984/2002, 136). Nous jugeons ce cadrage trop vaste et inadapté à l'objet que nous souhaitons observer.

Les approches anthropologiques d'auteurs comme Goody, Olson permettent aussi de définir l'écrit comme un champ dans lequel, des scribes de l'antiquité aux médias contemporains, s'organisent des enjeux de pouvoir. Ces enjeux concernant la diffusion de l'écrit ne sont pas ceux que nous traitons dans notre thèse puisque les populations que nous étudions ont toutes accès à l'écrit et reçoivent un enseignement de la lecture et de l'écriture. L'étendue large de ce champ ne nous semble pas propice à une observation fine des effets de l'enseignement. Sur une registre assez proche Traimond (2001) étudie l'orthographe comme institution et montre comment sa « beauté difficile » est un moyen de préserver le pouvoir d'une élite. Cependant Guion insiste sur le fait que l'institutionnalisation de l'orthographe a aussi une dimension linguistique et qu'elle est une conséquence mécanique de l'extension des usages de l'écrit à une langue à forte dimension idéographique : « En effet, pour pouvoir correctement transmettre l'information qu'elles contiennent, les solutions idéographiques doivent être rigoureusement fixes et connues de tous les utilisateurs de l'écrit. Il en découle que toute orthographe à caractère même partiellement idéographique est condamnée à une très grande rigidité avec le développement de la langue écrite. » (1974, 19).

L'institution orthographe est ainsi double elle est à la fois linguistique et scolaire (*ibid.*, 11-12). Cette double appartenance à la langue et à l'école crée des ambiguïtés et génère complexité et résistance à l'analyse (*ibid.*, 29). En effet, « il est difficile de dissocier dans l'orthographe ce qui procède de la langue de ce qui procède de l'institution scolaire. » (*ibid.*, 38). L'orthographe préexiste à l'individu, avec son caractère obligatoire, ses règles, ses statuts, son code, elle « est la résultante d'un processus historique : elle est la codification de contraintes sociales devenues progressivement autonomes. » Cependant au sein de l'institution scolaire, « en tant qu'institution linguistique, elle est totalement autonome et insensible aux décisions de l'École. » (*ibid.*, 29). C'est sur cette dimension linguistique de l'orthographe que nous avons axé notre réflexion mais nous pensons que sans être acteurs des enjeux institutionnels, les scripteurs débutants n'en sont pas détachés. La CDSO dans laquelle ils agissent est, par nature, en lien avec le champ de l'orthographe²¹². Ils doivent alors s'approprier ses significations linguistiques mais sont aussi sous l'influence de ses significations

²¹² Influence particulièrement forte dans une nation dont l'orthographe est une « cause nationale » (Traimond, 2001).

sociales.

Nous centrons cependant notre analyse sur le « monde » constitué par les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture à travers la construction de la CDSO et nous cherchons à observer la manière dont les pratiques enseignantes influent sur l'incorporation de l'habitus scriptural par imprégnation²¹³. Cette réflexion pourrait permettre d'explicitier la manière dont l'activité proposée aux élèves et les interactions langagières pilotées par l'enseignant peuvent ouvrir sur l'appropriation de la maîtrise orthographique.

Bien que les pratiques sociales extérieures à l'école influent²¹⁴ aussi sur l'activité orthographique des élèves, les valeurs et les modes d'actions incorporés seront observés en lien avec l'enseignement vécu et nous considérons que les « acteurs » de la CDSO, relèvent d'une sociologie spécifique qui ne recouvre pas les découpages sociaux les plus courants. En effet Guion (1974, 59-71) indique que les savoirs scolaires dans la discipline orthographe sont peu corrélés²¹⁵ à l'origine sociale. Il en est de même pour le rapport à la réforme pour lequel « [l]es résistances dépassent les clivages culturels ou sociaux habituels » (David, 1997, 92). La résistance à la réforme est en effet aussi liée aux habitudes qu'ont les scripteurs de la langue qu'ils lisent et écrivent. (Chaurand, 1969/2008, 66). C'est dans ce champ de l'institution linguistique que nous utilisons le concept d'habitus.

2 Une convergence entre sociologie et psychologie

Pour intégrer l'habitus dans la perspective historique et culturelle des apprentissages scolaires, il est nécessaire de produire une « construction conceptuelle sous-ordonnée et différenciée » (Bronckart, Schurmans, 2001, 173). Nous suivons les leçons de Coll²¹⁶ (2002, 22) qui indique qu'il est préférable de choisir un cadre organisateur où insérer les contributions que de tenter une intégration de deux cadres très éloignés dans leurs visées. Notre cadre organisateur reste donc la CDSO dans lequel nous pensons que la

213 On hésitera à parler d'automatismes pour les habitus de Bourdieu, plus difficilement cernables et acquis par une sorte d'imprégnation sociale (Leplat, 1995, 105).

214 Barré-de-Miniac rappelle qu'en ce qui concerne les représentations, l'importance accordée à la norme orthographique est socialement partagée par toutes les classes sociales. Le clivage concerne non l'importance mais le rapport à ses propres erreurs orthographiques (2000, 66).

215 Dans ce même passage, l'auteur explique que la corrélation émerge au cours du cursus du fait que l'école fait jouer à l'orthographe un rôle de sélection sociale, en particulier à travers l'usage massif de la dictée. La tradition d'utiliser dans ce domaine des « beaux textes » fait en effet fonctionner fortement la différenciation culturelle en raison de la plus ou moins grande proximité des élèves avec ces textes.

216 Il fait cette proposition à propos de l'utilisation des travaux de Piaget et de Vygotski sur la question de l'intériorisation des schèmes.

secondarisation orthographique précoce de l'habitus scriptural permettrait d'envisager la genèse orthographique comme double rupture avec la conceptualisation phonocentrée de l'orthographe et avec le postulat que les règles parce qu'elles sont enseignées par les maîtres et apprises par les élèves seraient efficaces ensuite en situation de production d'écrit.

Dans le cadre d'une didactique fondée sur la thèse historique et culturelle, la mise en jeu du concept d'habitus nous permet de focaliser notre analyse sur la prégnance des pratiques et sur le développement dans le cadre de l'activité conjointe scolaire des interactions entre les tâches proposées et les schèmes et valeurs incorporés propres à l'orthographe. La mise en œuvre récurrente d'activités orthographiques pourrait jouer un rôle fondamental dans l'instauration de la CDSO au sein de laquelle les élèves s'approprieraient l'orthographe comme outil culturel et social. Cette focalisation pourrait induire ultérieurement des questions partagées, des valeurs, des manières d'agir et de parler qui conduisent à des manières de penser l'écriture.

3 Les habitus scripturaux

De nombreux auteurs ont avant nous utilisé le concept d'habitus à propos de l'écrit. Cet usage est lié à l'approche anthropologique de l'écrit et aux conséquences observables sur les modes de pensée et d'action. (Olson, 1998). En lien avec la perspective historique et culturelle (Vygotski, 1934/1997) elle amène à envisager des « profils d'acculturation à l'écrit » (Dabène, 2001, 46). La définition de ceux-ci renvoie nécessairement à une théorisation de l'écriture car « une réflexion sur l'acculturation à l'écrit ne peut se passer d'une théorie de l'écrit, notamment dans sa relation avec l'oralité » (*ibid.*, 48). Pour analyser cette l'acculturation différenciée, l'auteur précise : « Le recours à l'écrit, si modeste soit-il, est un geste de culture, au sens anthropologique du terme, s'insérant dans un ensemble d'attitudes, de comportements, de représentations définissant un «habitus socio-culturel» (*ibid.*, 52). Cette désignation très généraliste peut alors être spécifiée suivant les points de vue adoptés.

Privat s'interroge sur des dimensions du capital littéraire qui pourraient être incorporées sous forme d'habitus (2006). Cet usage comme celui de Dabène est centré sur la dimension langagière. L'hypothèse de l'habitus est ainsi liée à la dynamique de l'incorporation que Lahire (2001a) assimile à la notion d'inculcation :

L'hypothèse de travail est ici de considérer que l'entrée dans l'écrit est avant tout un problème d'**inculcation**, pour ne pas dire d'**incorporation**, d'une culture langagière qui se distingue foncièrement de l'oralité, autrement dit d'une mutation radicale dans les façons

d'utiliser le langage, d'interagir avec autrui, d'acquérir des connaissances, de se construire à la fois en tant qu'individu et en tant qu'acteur social communicant (Dabène, 2001, 48).

Cette définition entre en synergie avec notre analyse de l'autonomisation de l'écrit qui nécessite une rupture avec les logiques de l'ordre l'oral. Cependant si l'habitus scriptural est désigné, il n'est pas pour autant spécifié. Les usages que nous avons relevés permettent de l'appréhender comme habitus langagier dans l'incorporation duquel l'école joue un rôle fondamental. Les élèves sont amenés à intégrer des communautés de l'écrit au sein desquels les méthodes de lecture ont une influence considérable sur « la construction de nouveaux habitus²¹⁷ qui intègrent les spécificités de cet ordre langagier » (Dabène, 2001, 49).

Nous pensons utile d'accorder une importance tout aussi grande à l'incorporation des codes graphiques linguistiques qu'à celle des fonctionnements langagiers de l'ordre scriptural car ils sont tout aussi culturels et conventionnels. Du fait de l'importance que nous accordons à la sémiographie ils relèvent tout autant d'une rupture avec l'ordre oral. Ainsi, la revalorisation de la dimension sémiographique exclut d'envisager la liaison phono-graphologique comme transparente. L'approche sémio-graphique pourrait alors faire partie intégrante de ce basculement dans un autre ordre qui nous semble essentiel.

Certes les premiers apprentissages ne peuvent, semble-t-il, se passer d'une mise en relation étroite entre le parlé et l'écrit : l'enfant apprend d'abord à mettre par écrit ce qu'il sait déjà dire. Mais, dans l'hypothèse de l'acculturation à l'écrit, il ne s'agit que d'une phase de transition destinée à permettre l'apprentissage du code écrit. Si cette phase se prolonge, il n'est pas étonnant que l'enfant continue à écrire comme il parle [...] Il y a donc place, le plus tôt possible, pour **une phase de rupture caractérisée** par des prises de conscience successives des spécificités du scriptural par rapport à l'oralité et par la mise en place concomitante de savoirs méta-scripturaux. Dans cette perspective, **rupture ne signifie pas rejet mais différenciation, radicalisée à des fins stratégiques, des deux ordres langagiers** (Dabène, 2001, 50).

Pour ce qui concerne le code, la rupture doit être avant tout incorporée par les élèves dans la mesure où, dans notre perspective, les schèmes phonographiques sont déjà émergents au CP et que les maîtres ne peuvent dire frontalement à leurs élèves qu'ils sont inefficients pour écrire « juste ». C'est bien une réorganisation du système par l'importation concertée de l'activité sémiographique qui nous semblerait pertinente.

4 La coexistence de schèmes phonographiques et orthographiques

La proposition d'habitus secondaire (Barré-de-Miniac, 2000, 77) nous conduit à nous intéresser à la secondarisation de l'habitus scriptural pendant les premiers mois où les

217 Le terme est repris chez Onillon (2008).

élèves sont amenés à pratiquer l'écrit²¹⁸ de manière quotidienne, pour y chercher les racines de la genèse orthographique.

La logique même de sa genèse fait de l'habitus une série chronologiquement ordonnée de structures, une structure d'un rang déterminé spécifiant les structures de rang inférieur (donc **génétiquement antérieures**) et structurant les structures de rang supérieur par l'intermédiaire de l'action structurante qu'elle exerce sur les expériences structurées génératrices de ces structures : ainsi, par exemple, **l'habitus acquis dans la famille est au principe de la structuration des expériences scolaires** (et en particulier de la réception et de l'assimilation du message proprement pédagogique), **l'habitus transformé par l'action scolaire, elle-même diversifiée, étant à son tour au principe de structuration de toutes les expériences ultérieures** [...] et ainsi de suite de restructuration en restructuration.. (Bourdieu, 1972 / 2000, 284)

La secundarisation de l'habitus scriptural ne se caractériserait pas seulement par l'incorporation d'un nouvel ordre communicationnel mais aussi par l'expérience et l'incorporation d'une nouvelle catégorie d'objets signifiants - les mots - dont la réalisation est liée au signifié par l'orthographe. Cette secundarisation est selon nous spécifiée par les modèles théoriques sous-jacents d'enseignement du code à travers l'activité proposée et les interactions discursives qui l'accompagnent.

En raison de l'inertie des premières structurations, les années de cycle 2 nous semblent essentielles. Du fait que l'horaire consacré à la maîtrise de la langue représente plus d'un tiers du temps scolaire, les expériences nouvelles des élèves en écriture pourraient relever essentiellement des pratiques scolaires. Au cours des activités sur le code, les élèves sont amenés à incorporer et à renforcer des schèmes d'ordre phonographique et sémiographique qui restructurent ou renforcent leur habitus scriptural. L'activité pourrait conduire à l'incorporation d'habitus scripturaux très phonographiques (HSP) quand elle est fondée sur des pratiques qui valorisent l'usage des CGP en écriture. Elle pourrait conduire vers des habitus scripturaux orthographiques (HSO) lorsqu'elle est fondée sur des pratiques faisant de l'hétérographie distinctive le principe structurant de l'entrée dans l'écrit. L'habitus scriptural de chaque scripteur, participant à ces deux pôles phonographique et orthographique, se situerait sur ce continuum à un moment donné d'une manière unique²¹⁹ mais corrélée aux activités d'enseignement du code.

5 Des conditions pour la genèse orthographique

Notre objectif est d'étudier la genèse du sens pratique orthographique :

La théorie de la pratique en tant que pratique rappelle contre le matérialisme positiviste, que les objets de connaissance sont construits, et non passivement enregistrés et, contre l'idéalisme intellectualiste, que le principe de cette construction est le **système des dispositions structurées et structurantes qui se constitue dans la pratique** et qui est

218 À travers des activités de lecture et / ou d'écriture focalisées sur le code.

219 Susceptible d'évolution, il aurait cependant une inertie de plus en plus forte.

toujours **orienté vers des fonctions pratiques** (Bourdieu, 1980, 87).

Selon la dialectique de l'habitus, les manières d'agir incorporées par l'activité au cours des pratiques sociales alimentent la subjectivation et sont structurantes pour les actions futures. Nous souhaitons alors repérer ce qui, dès le début du CP, initie chez les élèves les pratiques expertes²²⁰ et décrire ces éléments constitutifs de la genèse orthographique susceptibles d'initier le développement souterrain des schèmes hors de tout discours de valeur sur les erreurs. De notre point de vue en effet, les propos bienveillants se situent, du point de vue didactique, sur le même registre que les propos moralisateurs et stigmatisant, tant qu'ils ne conduisent pas l'élève à découvrir ce qu'il peut ou ce qu'il ne peut pas trouver c'est-à-dire tant qu'ils ne mettent pas en scène l'opacité de notre orthographe dans le sens de l'écriture.

5.1 L'articulation du court et du long terme

Dans notre société, l'entrée à l'école élémentaire marque symboliquement le moment où les élèves « apprennent à lire » et écrire ; malgré les travaux nombreux qui montrent le rôle essentiel de la maternelle et la nécessité d'une continuité de cet apprentissage, le CP reste dans l'imaginaire collectif le moment clé. Ainsi, par exemple, les injonctions rectores prescrivent régulièrement d'éviter de donner les classes de CP à des débutants sans que cette exclusive concerne jamais la grande section ou le CE1 et sans que le MEN n'y voit une contradiction avec la politique de non redoublement en milieu de cycle qu'il a mise en place²²¹. Les programmes de CP comportent des injonctions lourdes concernant l'enseignement de l'écrit qui sont identiques à celles du CE1 mais qui du point de vue de l'élève sont une nouveauté. Alors que l'enseignant de CP évalue les acquis des élèves à court terme, la recherche peut interroger les effets des pratiques d'enseignement sur des durées plus longues (Charmeux, 1979).

5.1.1 L'accès à la phonographie

L'activation de schèmes phonographiques est inhérente à l'usage d'un système alphabétique. La capacité à entendre des phonèmes, à les mettre en rapport avec les lettres de l'alphabet fait partie des schèmes culturels qui peuvent se naturaliser dans les sociétés scripturales. La capacité à découper la chaîne sonore est selon Olson spécifiquement suscitée par certains types d'écriture qui analysent la matérialité sonore de la langue orale (1998, 95). Les schèmes phonographiques se développent sans

²²⁰ Que certains scripteurs incorporent à un haut niveau de maîtrise sans savoir indiquer explicitement comment ils y sont parvenus.

²²¹ Et alors même que les équipes d'enseignants tentent de mettre au mieux en place la politique des cycles et envisagent réellement cet apprentissage comme s'étalant sur le CP et le CE1.

enseignement spécifique (Ferreiro, 1988, 2001) en raison de la forte présence culturelle de l'écrit mais nous pensons qu'ils sont plus ou moins renforcés par les pratiques scolaires dans un même mouvement à double sens que les corrélations observées pour l'apprentissage de la lecture : la conscience phonémique est tout à la fois un indicateur de prédiction de l'apprentissage de la lecture et une conséquence de l'enseignement dispensé.

L'attention à la matérialité sonore de la langue et la capacité à y percevoir ou y prélever des unités sonore pourraient alors être gouvernées par les procédés spécifiques d'encodage de cette langue (Goody, 1979 & 2007 ; Olson, 1998) mais aussi par la manière dont les techniques d'enseignement focalisent l'activité des élèves sur les deux grandes dimensions de l'encodage que sont la phonographie et la sémiographie. Du fait de la variance faible de l'enseignement de CGP dans l'école française, les habitudes que prennent les élèves avec l'écrit, peuvent contribuer à naturaliser des fonctionnements cognitifs. L'insistance sur des tâches synthétiques syllabiques²²² favorisent selon nous des habitus phonographiques peu accordés à la réalité sémiographique de notre orthographe et en particulier à l'appropriation de l'« hétérographie distinctive ». L'enseignement explicite ne nous semble pas à même de faciliter le développement et l'intégration de schèmes orthographiques. Cependant, alors que les effets retours des apprentissages phonologiques ont été clairement identifiés, l'exploration de ceux qui concernent les phénomènes orthographiques nous semblent peu avancés²²³.

5.1.2 L'inertie des schèmes phonographiques

Nous nous intéressons à la genèse de ces comportements développés sur le long terme (Charmeux, 1979, 90) du fait que les fonctionnements cognitifs des lecteurs et scripteurs experts sont fondés sur des procédures automatisées.

L'expert dispose d'un certain nombre de **compétences plus ou moins automatisées** et sa préoccupation majeure, en lecture porte sur la gestion des informations ; **l'apprenti doit au contraire construire ces compétences** et il est pour cela tributaire d'un certain nombre de mécanismes de base. [...] Les travaux sur le lecteur expert font la part belle à un **traitement automatique et direct des unités graphiques**. Il semble pouvoir compter sur des images orthographiques constituées qui permettent un accès direct à la compréhension. [...] C'est sans doute pour cette raison que **la notion de mot a pris une telle importance** dans notre environnement culturel. (Jaffré, 1996).

Cette description de l'acte lexique expert est stabilisée et les apports de la socio-linguistiques sont largement partagés, cependant les processus d'incorporation en sont

222 Qui aboutissent à des écriture du type « bato », « mézon ».

223 Mais ne sont pas inexistants comme le montrent Jaffré 2003b et David & Morin, 2008.

mal connus et le rôle des pratiques d'enseignement dans l'automatisation de ces diverses procédures voire dans les ratés de l'apprentissage reste peu exploré. La notion de mot par exemple ne fait pas l'objet d'une attention particulière dans l'enseignement et l'entraînement systématique à la synthèse d'unités non signifiantes caractéristique des méthodes syllabiques peut conduire des élèves fragiles à perdre le sens de la fonction signifiante de l'écrit et les enfermer dans un encodage purement phonique (Brissiaud, 2006). Or quand certains élèves restent enfermés dans des procédures phonographiques stériles, les causes en sont rarement cherchées dans l'enseignement dispensé. Ces manières d'agir sont le plus souvent traitées comme des inaptitudes voire des carences attribuées à l'enfant au point que les ratés de l'apprentissage sont assez systématiquement médicalisés et renvoyés à des traitements orthophoniques. Les ratés mineurs sont eux plutôt l'objet de jugements plus ou moins bienveillants concernant l'inattention, le manque d'effort, l'étourderie, le manque de sérieux ...

Les observations collectées par les recherches en psychologie sont de fait inscrites dans un état de la société et de l'école dont les paramètres restent souvent ignorés. Alors que les présentations des élèves observés indiquent leurs milieux sociaux d'origine, elles occultent assez largement les pratiques d'enseignement qu'ils ont vécues ; elles précisent parfois le protocole d'enseignement utilisé par la recherche mais celui-ci ne recouvre pas l'ensemble de l'enseignement de la lecture qui reste non analysé. Les procédures utilisées par les élèves de même que leur performances concernant l'écrit sont alors naturalisées et apparaissent comme relevant d'un fonctionnement cognitif inscrit dans le social voire le biologique.

Selon nous, l'activation des schèmes phonographiques induits par le système d'écriture pourrait être fortement figée par certaines pratiques ritualisées sur le code en raison du poids très important des premières expériences (Bourdieu, 1980, 90) ; les rigidités signalées par David (1997, 93) pourraient leur être référées. La secundarisation de l'habitus scriptural serait alors fortement corrélée aux choix didactiques opérés en cycle 2 du fait que « [l]es ajustements qui sont sans cesse imposés par les nécessités de l'adaptation à des situations nouvelles et imprévues, peuvent déterminer des transformations durables de l'habitus, mais **qui demeurent dans certaines limites** : entre autres raisons parce que l'habitus définit la perception de la situation qui le détermine. » (Bourdieu, 1984 / 2002, 135). Les hypothèses sur les équilibres entre inertie et évolution nous semblent de ce fait relever de notre champ de recherche et non

de la sociologie²²⁴ car elles demandent d'aller observer dans le travail enseignant ce que Bucheton désigne comme « petites méthodes » qui sont mises en œuvre dans le « chaudron mystérieux qu'est une classe » (2008a, 12 et 2008b, 20)

5.1.3 L'entrée dans un « monde sémiographique »

Or avec des écritures orthographiques, les carences orthographiques qui sont pénalisantes du point de vue de la qualité de la lecture (Charmeux, 1979, 85) le sont aussi du point de vue du scripteur. Les effets contre-productifs que ces pratiques de l'enseignement de la lecture pourraient avoir pour l'enseignement de l'orthographe sont signalées de longue date :

toute la difficulté de la pédagogie vient de ce que ce sont des objectifs à très long terme qui déterminent les actions à court terme -et cela n'est pas évident pour tous. Par suite, aucune de ces actions à court terme ne peut être innocente : qu'on en ait conscience ou non, suivre un conseil pédagogique, faire faire un exercice, adopter une méthode, **met en route un processus dans une direction à long terme, presque toujours irréversible.** (*ibid.*, 89).

Nous pensons qu'à long terme des schèmes phonographiques²²⁵ très stabilisés auraient un impact sur l'incorporation de schèmes d'action sémiographiques. Cette perspective, sans être autonomiste, fait de l'enseignement de la rupture avec la phonographie un enjeu fondamental pour l'appropriation d'une orthographe opaque comme celle du français. L'objectif n'est plus alors de mieux conduire un enseignement successif fondé sur la réflexion linguistique mais de travailler initialement en amont de la réflexivité qui sera valorisée ultérieurement en étude de la langue

5.2 L'appropriation de la rupture orthographique

Relèvant de deux institutions linguistique et scolaire (Guion, 1974), l'orthographe constitue une norme linguistique institutionnalisée dans la langue écrite. Dans la mesure où le fonctionnement sémiographique est actualisé (Charmeux, 1979, 30), les élèves pourraient incorporer précocement des schèmes orthographiques et développer un sens pratique orthographique, médiateur²²⁶ de la valeur linguistique de l'orthographe qui a longtemps été occultée dans l'école par un usage à finalité de sélection (Guion, 1974, 56-71).

Nous n'adoptons pas un point de vue autonomiste au niveau de la théorie linguistique tel que l'a développé J. Anis (1988) mais nous pensons utile d'utiliser des éléments de son analyse pour décrire le point de vue du scripteur débutant dans un cadre didactique.

224 Ou du moins de celle qu'a pratiquée Pierre Bourdieu

225 C'est-à-dire des schèmes qui font fonctionner l'acte d'écrire à partir des CGP.

226 « Principe générateur durablement monté d'improvisations réglées, l'habitus **comme sens pratique** opère la **réactivation du sens objectivé dans les institutions** ... » (Bourdieu, 1980, 96).

Même si l'on admet que la différence entre l'oral et l'écrit n'est pas une différence de langue, mais de réalisation, due au recours à des canaux différents, il est incontestable que ces réalisations ont **des fonctionnements linguistiques suffisamment distincts pour être aujourd'hui pratiquement autonomes**. Leur étude toutefois peut être menée de façon parallèle et les outils d'analyse proposés par les linguistes pour la première peuvent avec profit être utilisés pour la seconde. Il nous semble donc possible d'aborder l'étude de l'écrit – de la réalisation visible de la langue – à partir des cadres d'analyse proposés par A. Martinet et distinguer deux articulations dans la chaîne écrite. (Charmeux, 1979, 31-32)

Nous pensons que ce parti pris peut avoir une valeur heuristique pour définir comment les élèves s'approprient les modalités de prise en charge orthographique des éléments sémiographiques qu'ils soient muets ou audibles. La didactique de l'orthographe peut alors étudier comment l'activité langagière des élèves est focalisée sur l'appropriation précoce de la sémiographie à partir de l'analyse du matériau graphique.

Nos interrogations concernent l'appropriation de la langue écrite « après » la découverte du principe alphabétique : « Au-delà, les élèves doivent prendre en compte le marquage morphologique qui se superpose aux règles de conversion phonographique, les dépasse dans la plupart des cas, et nécessite même un abandon partiel pour parvenir à noter certaines finales muettes. » (David, 1997, 93). En premier lieu, l'usage d'un alphabet « impose » une représentation phonographique qui conduit à entendre les unités non isolables à l'oreille que sont la plupart des phonèmes consonantiques²²⁷ ; en second lieu, l'appropriation des conventions d'une orthographe profonde « impose » une mise à distance constante du principe alphabétique tant pour les irrégularités des correspondances grapho-phonologiques que pour les indications sémiographiques inscrites dans l'orthographe aussi bien dans des segments sonores que dans les segments muets²²⁸. « C'est cette complexité croissante qui augmente le coût de l'apprentissage orthographique. Les règles ne sont pas univoques, les procédures se superposent ou s'opposent plus qu'elles ne se complètent. Les élèves doivent « oublier » certains principes élémentaires et facilement exploitables, pour appréhender les mots dans leurs relations sémantiques et syntaxiques. » (*ibid.*, 94). C'est cette superposition continue et inévitable qui constitue les conditions incontournables de l'entrée dans l'écrit pour les élèves français.

Le didacticien peut ainsi s'interroger sur les conditions d'enseignement qui « organisent cet oubli » pour permettre aux élèves d'écrire orthographiquement les textes qui font leur quotidien. Il nous semble essentiel de faire émerger comment les enseignants enseignent cette rupture avec la phonographie et la découverte d'un monde régi par le

227 Dont le découpage exige une abstraction très élevée qui pour certains élèves est le fruit d'un apprentissage long.

228 On a vu en IX qu'en français, très peu de mots sont prédictibles à l'oreille selon leur écriture conventionnée.

marquage graphique du sens. « Si l'orthographe est difficile, ce n'est pas parce qu'elle est complexe, c'est parce qu'elle est trop **différente des habitudes**. Le « facile » est « ce à quoi on est habitué » et n'est jamais le « simple », lequel n'étant obtenu que par l'analyse, coïncide dans tous les domaines avec ce qui est difficile. » (Charmeux, 1979, 79). En distinguant alors les deux points de vue de la pratique et de l'analyse nous rejoignons des interrogations didactiques déjà anciennes de cette auteure qui met en exergue l'absence de continuité entre écrit et oral constitutive de notre orthographe profonde : **« La « nécessité » de voir des correspondances entre l'écriture et la prononciation est en fait une invention de l'école**, une invention fâcheuse car elle provoque des difficultés là où il n'y avait que des différences, tendant ainsi à confondre « difficulté » et « complexité » - ce qui est tout de même une grosse erreur de logique. » (Charmeux, 1979, 58). En ce sens, le renforcement de l'apprentissage des correspondances phonographiques pourrait être contradictoire avec la genèse orthographique alors que l'enseignement de la rupture entre l'écrit et l'oral pourrait faciliter l'activité scripturale des élèves puisque

[d]ésormais, il n'y a **plus de correspondance entre la langue pour les yeux et la langue pour les oreilles**. Loin d'être déplorable ce fait est positif tant au point de vue linguistique que psycholinguistique. On ne peut même pas dire que cela crée des problèmes à la pédagogie, puisque tous les problèmes qu'elle connaît viennent de ce qu'elle refuse d'en tenir compte et s'obstine à enseigner l'orthographe comme un ensemble de règles déductives dont la référence serait l'oral (Charmeux, 1979, 69).

Les perspectives ancrées dans les travaux de N. Catach valorisent²²⁹ l'enseignement phonographique et nous semblent occulter le fait que l'enfouissement de la sémiographie rend la reconstruction du processus difficilement accessible aux non-linguistes. Cet itinéraire ne nous semble pas à privilégier pour les scripteurs débutants. Nous pensons au contraire qu'« après » la grande découverte du principe alphabétique ce sont les situations de confrontation avec la rupture sémiographique qui peuvent instituer la genèse orthographique.

L'approche constructiviste indique que les enfants apprennent à partir de ce qu'ils savent déjà. Organiser l'enseignement de l'écrit en focalisant l'activité des élèves sur l'appropriation de la rupture orthographique ne relève nullement de l'ignorance de liens toujours existants entre oral et écrit mais de la prise en compte de la profonde évolution historique de notre écriture. La perspective historique et culturelle conduit ensuite à interroger la manière dont les conditions sociales et les échanges langagiers afférents mettent les sujets en contact avec des outils inconnus d'eux. Nous supposons que cette rupture peut être liée à la constitution d'un capital de langage écrit et d'images

²²⁹ En quantité et en durée.

orthographiques copiées ou mémorisées.

5.3 *La valorisation précoce de la voie experte*

La pratique de la voie directe et de la voie indirecte sont toutes deux prônées au moment de l'apprentissage de la lecture en cycle 2 mais les liens entre l'une et l'autre dans la progression des apprentissages ne sont jamais éclaircis. La voie directe est celle qu'utilise le scripteur expert qui n'encode pas mais mobilise des images orthographiques mémorisées : « le lecteur expert utilise, dans tous les cas, la voie orthographique, celle qui (sans abuser de l'étymologie) va droit à la graphie » (Foucambert, 1996, 109). Elle peut alors être envisagée aussi bien pour l'orthographe lexicale que grammaticale sans établir une différence de nature entre les deux (Blanche-Benveniste, Chervel, 1969) : écrire un mot consiste à mobiliser son image graphique en situation c'est-à-dire en lien avec le co-texte et le contexte selon un processus que l'on peut appeler « voie ortho-graphique (le trait d'union permettant d'éviter la réduction trop brutale à la question de l'orthographe), voie qui emprunte sans doute toutes les caractéristiques actuellement décrites de la voie directe, y compris, [...] dans ses aspects phonologiques. » (Foucambert, 1996, 110).

Pourtant alors que dans les programmes la lecture par la voie directe constitue l'horizon de fonctionnement pour le lecteur expert, ce sont souvent les activités sur la voies indirecte qui occupent une grande partie d'enseignement. Rien n'indique quelle dialectique pourrait exister entre ces deux voies, ni par quelles pratiques et quel guidage l'enseignant pourrait assurer une continuité pour l'élève entre ces deux modes d'identification des mots. Le processus qui permet au scripteur comme au lecteur d'évoluer de l'usage des procédures d'assemblage phonographique à l'adressage par voie directe est généralement ignoré : « L'économie phonographique sert **lors des premiers apprentissages** tandis que l'économie morphographique joue son rôle **plus tardivement** quand les compétences de base sont en place » (Jaffré, 1996, 38). La seule articulation relève de la chronologie sans que des liens logiques soient indiqués autres que hiérarchiques. De notre point de vue, la successivité et la hiérarchisation sont implicitement fondées par une description phonocentrée puisque la compétence phonographique est envisagée comme première et basique.

Pourtant, certaines analyses plus récentes du même auteur remettent en cause cette hiérarchie : « une fois l'hétérographie en place, elle est pérennisée par le temps et **sa présence crée un besoin** dont il est difficile de se départir » (Jaffré, 2006, 25). En fait,

l'auteur insiste sur des phénomènes d'appropriation induits par la durée de la fréquentation de l'écrit sans pour autant mettre en cause la successivité. Ces phénomènes ne sont pas décrits comme des apprentissages mais relèvent de l'imprégnation :

une orthographe n'est pas un outil anodin au seul service de la communication écrite. Au fil des siècles, ses formes ont tissé des liens étroits avec des usagers dont elle ont façonné **les habiletés perceptives**. C'est ce qui explique que, au delà de sa relative nécessité, la distinction des homophones ait progressivement **conditionné les représentations cognitives** de ceux qui se servent d'une orthographe » (Jaffré, 2006a, 25).

Or les modalités de construction de ces habiletés perceptives relèvent selon nous des activités scolaires ce qui nous conduit à réfléchir particulièrement sur celles qui mettent en jeu le regard : « A priori, l'hétérographie n'est qu'un facteur parmi d'autres, qu'il convient d'apprécier en tant que tel, un instrument à la disposition du lecteur et de son confort. Mais elle s'inscrit à terme dans le travail d'iconicisation que produit une orthographe insérée dans la culture d'une communauté linguistique » (*ibid.*, 38). Notre recherche a pour objet l'appropriation de ces habiletés qui pour se réaliser sur un mode implicite n'en sont pas moins un enjeu scolaire fondamental.

6 L'incorporation de dispositions orthographiques

Le concept d'habitus nous permet de revenir sur le caractère souvent naturalisé de la maîtrise orthographique. Dans l'expression que l'on entend parfois d'« orthographe naturelle », le terme même de « naturelle » renvoie à une perspective innéiste irrecevable car elle suppose une inscription génétique de l'écriture. Cependant considérer l'écriture comme relevant de l'acquisition ne rend pas cet « acquis » moins mystérieux et il nous semble intéressant de nous mettre un instant à l'écoute de ce que Bruner (1991) appelle la psychologie populaire. La compréhension partagée de cette expression manifeste non une vérité partagée mais une culture partagée. Il existe des scripteurs qui donnent l'impression que la maîtrise de cette dimension de la langue ne semble découler chez eux d'aucun effort. Cette disposition « naturelle » pourrait avoir été acquise souterrainement et naturalisée :

[...] parler de dispositions, c'est simplement prendre acte d'une prédisposition naturelle des corps humains, la seule selon Hume – lu par Deleuze –, qu'une anthropologie rigoureuse soit en droit de présupposer, la **conditionnabilité comme capacité naturelle d'acquérir des capacités non naturelles**, arbitraires. Nier l'existence de dispositions acquises, c'est, quand il s'agit d'êtres vivants, nier l'existence de l'apprentissage comme transformation sélective et durable du corps qui s'opère par renforcement ou affaiblissement des connexions synaptiques (Bourdieu, 1997 / 2003, 197-98).

L'habitus permet ainsi d'aborder ces dispositions issues d'acquisition mais qui semblent souvent innées. Sur le pôle de l'échec, la notion d'habitus nous semble aussi pouvoir

rendre compte des écarts observés après plusieurs années entre l'attente sociale et les résultats de certains élèves.

En conséquence, il peut arriver que, selon le paradigme de Don Quichotte, **les dispositions soient en désaccord avec le champ et « les attentes collectives » qui sont constitutives de sa normalité**. C'est le cas, en particulier, lorsqu'un champ connaît une crise profonde et voit ses régularités (voire ses règles) profondément bouleversées. À l'inverse de ce qui se passe dans les situations de concordance où l'évidence liée à l'ajustement rend invisible l'habitus qui le rend possible, le principe de légalité et de régularité relativement autonome que constitue alors l'habitus apparaît alors en pleine clarté (Bourdieu, 2003, 231).

De notre point de vue, ce paragraphe rend compte avec justesse de la situations d'élèves dont les résultats ne sont par ailleurs pas forcément médiocres dans d'autres domaines disciplinaires mais pour lesquels l'écriture est devenu un réel problème ; ils sont souvent déchirés par des injonctions phonographiques inconciliables avec l'écriture orthographique et sortent de toute production d'écrit épuisés par la lourdeur de la tâche d'encodage phonographique. Corps et esprits qui ne font qu'un (Damasio, 1995, 2003) se développent au cours des expériences sociales.

Le repérage de la dimension non-réflexive des compétences scripturales est ancien :

Certains modèles psycholinguistiques rendent compte de cette automaticité en postulant un mécanisme d'activation entre unités orthographiques et unités phonologiques, qui sont alors susceptibles de se mobiliser mutuellement sans qu'il soit nécessaire d'invoquer l'action de règles de conversion. Il faut donc **distinguer d'une part les connaissances accessibles à la conscience, verbalisables, que chacun possède des correspondances phonographiques et d'autre part leur mise en oeuvre automatique dans l'activité de lecture ou d'écriture.**» (Chevrot, 1996, 10).

Non seulement, le fonctionnement des savoir-faire n'implique pas leur explicitation en situation ni même la capacité à l'effectuer mais les élèves ne se réfèrent pas uniquement aux savoirs enseignés et les phénomènes de transfert inscrits dans la définition de l'habitus sont observables en écriture : «Que le phonème soit la plus petite unité de correspondance dans un système alphabétique n'empêche pas l'utilisateur de ce système de former **des équivalences non analysées** au niveau d'unités plus larges.» (idem, 11). Les scripteurs utilisent ainsi des unités qui ne sont pas non plus des syllabes et peuvent écrire « comme » en s'aidant de « gomme » ou « pomme ». De même, des élèves peuvent convoquer des radicaux bien avant que la notion ne leur ait été enseignée.

*

La stabilité des caractéristiques que nous avons mises en évidence nous conduit à focaliser notre recherche sur les problèmes posés par un enseignement précoce de l'écrit. Nous souhaitons interroger les effets des pratiques enseignantes pendant la période où les élèves commencent à écrire sans règles enseignées puisque, selon Barré-de-Miniac (2000), ce sont « les caractéristiques sociales, c'est-à-dire les conditions

objectives, qui sont au premier plan. Et la notion de « sens pratique » constitutive de l'habitus ne doit pas être assimilée à celle de rapport à, qui inclut celle de réflexivité, consciente ou non du sujet » (78). La réflexivité qui constituera « le rapport à » est, selon nous, un objectif à long terme. La précipitation dans ce domaine pourrait réifier l'enseignement des règles²³⁰ et occulter la nécessaire réflexion sur les pratiques possibles pendant les deux années du CP et du CE1.

L'hypothèse de l'habitus introduit un nouvel éclairage sur les impasses observées dans les classes quant à l'efficacité de l'enseignement des règles d'orthographe et de grammaire et permet d'envisager l'enseignement de l'orthographe comme enseignement pratique de l'écriture et non uniquement comme étude et automatisation de savoirs sur l'écriture. Il ne s'agit pas alors de nier le rôle de l'étude de la langue mais d'envisager l'inversion des processus d'acquisition : la genèse orthographique pourrait être initiée par la pratique étayée de la langue écrite orthographique en amont de l'enseignement des règles. Notre recherche explore les pratiques qui génèrent chez les élèves le maniement orthographique de l'écriture sans référence²³¹ à la connaissance explicite des règles. Ancrée dans des dispositions accordées à la grammaire et un sens du jeu orthographique qui allège la charge cognitive, l'émergence de la réflexivité serait ainsi initiée par la pratique intensive et étayée de l'écriture.

La CDSO est alors le lieu où s'opère le travail d'enseignement susceptible de provoquer des mouvements inobservables. Du point de vue de l'habitus notre hypothèse est que des pratiques d'enseignement peuvent provoquer des restructurations telles que les schèmes orthographiques pourraient acquérir un poids prépondérant dans le système et agir en toutes situations d'écriture comme nous l'avons écrit dans nos premières définitions de l'HSO. Du point de vue de la psychologie historique et culturelle, la présence sous-jacente des concepts scientifiques dans le pilotage de l'enseignant, en orientant les élèves vers l'activité orthographique, mettrait en travail et en tension les représentations initiales de l'écriture. La maîtrise de la langue écrite pourrait être le fruit du développement qui résulterait de l'ensemble des tensions provoquées par l'enseignement de l'écriture. Dans cette optique, nous accordons une importance particulière à celles qui concernent la secondarisation orthographique de l'habitus scriptural.

230 Et la perception que les élèves en auront.

231 Nous parlons du point de vue de l'élève. Le « prêt de conscience » présuppose que l'enseignant en dispose.

Chapitre XVIII Présentation des hypothèses et observables

Nombre de linguistes intéressés par la question de l'apprentissage de l'orthographe à l'école remettent en cause un enseignement de type « stimulus-réponse ». Ainsi, Catach indique que « [l]a mécanisation de son apprentissage, de type « stimulus-réponse », n'a d'égale que sa rupture de plus en plus insupportable avec les acquis scientifiques les plus élémentaires » (Catach, 1992, 98). Cependant, les manuels²³² continuent sous de nouvelles dénominations de fonctionner sur un modèle successiviste²³³ en proposant des exercices de réinvestissement²³⁴.

Dans le cadre de notre recherche didactique, nous nous intéressons à ce que Bourdieu nomme « sens du jeu » dont le premier objet pourrait être le mot. On peut en effet se demander comment la question de l'hétérographie distinctive pourrait prendre sens pour l'élève sans sa conceptualisation. Selon Charmeux, cette absence ne serait pas un obstacle. « C'est ce fonctionnement mis en jeu de façon confuse et mal consciente, par d'innombrables personnes sans connaissances linguistiques – et même sans connaissances du tout - qui nous a paru la meilleure entrée dans la pédagogie de l'orthographe. » (1979, 58). Le sens du jeu pourrait alors être fondé en situation d'écriture par le travail sur la segmentation mais aussi par la convocation d'images orthographiques mémorisées ou montrées qui permettent aux élèves de traiter le problème. La focalisation sur le « sens du jeu » ouvre une perspective d'analyse à notre sens inédite. L'incorporation de l'HSO est envisagée sur le long terme et dans sa globalité. Elle n'est pas liée à une séquence d'apprentissage spécifique ; son incorporation relève de l'institution de la CDSO dans la classe et de l'ensemble des activités et des discours que l'élève y rencontre et auxquels il peut s'essayer.

Nous faisons **l'hypothèse générale** que les élèves incorporent un habitus scriptural lié aux pratiques sociales et à celles de l'école maternelle qui se secondarise au cours du cycle 2, en amont de l'enseignement de l'étude de la langue, en raison des pratiques massives d'enseignement de la lecture (et parfois de l'écriture). Le maître, en guidant et étayant les interactions langagières, en les orientant vers l'hétérographie distinctive, pourrait instituer au sein de la classe une communauté discursive scolaire où l'écriture

232 Dont celui de Catach (1980) toujours en vente dans son édition 2005 (annexe V-a-2). L'ensemble de ces manuels, suscitent ou maintiennent des usages.

233 Annexe V-a-1 pour une présentation en ligne des versions actuelles du Bled.

234 L'approche de Charmeux (1979, 161-164) est plus complexe et nous semble annonciatrice de la notre ; l'auteur parle en effet des activités d'entraînement mais à travers la notion de transformation automatique évoque des processus d'intériorisation et la création d'associations quasi-inconscientes.

est toujours envisagée comme orthographique, que nous appelons Communauté Discursive Scripturale Orthographique. Il pourrait, dans ce cadre, initier la création d'un monde scriptural orthographique. L'habitus scriptural se restructure alors en HSO que nous avons d'abord défini comme « manière d'agir pour écrire qui, n'étant pas orientée vers un pur codage phonographique de la chaîne orale, s'opère par mobilisation aléatoire de savoirs sur la langue incorporés lors de toutes les pratiques antérieures. Ces savoirs, loin de se limiter à des règles, sont constitués de fragments de langue écrite mémorisés que l'activité mentale a pu organiser en systèmes. » (Sémidor, 2011, 83). Nous avons ensuite insisté sur les liens entre cette secondarisation et la sélection de la description linguistique qui permet à l'enseignant de piloter l'activité et les interactions discursives qui conduisent à :

la constitution d'une communauté discursive orthographique organisée autour du repérage et du traitement de l'homophonie : la genèse orthographique est fondée sur l'incorporation d'un sens du jeu hétérographique. L'habitus scriptural orthographique est incorporé par le langage (Lahire, 2001) dans l'activité scripturale collective. Ses schèmes de perception et d'action sont caractérisés par la sensibilité vigilante aux situations de doute homophonique et par la mobilisation prioritaire et flexible de bribes et d'expériences de l'écrit mémorisées. Accordé aux savoirs linguistiques ultérieurement enseignés, il peut continuer à agir dans les situations de moindre vigilance orthographique comme la production d'écrit. » (Sémidor, 2015, 95-96)

Selon une première hypothèse, l'enseignant, par son prêt de conscience, permet l'institution d'une CDSO dans laquelle les élèves se réfèrent systématiquement au mot qu'ils écrivent orthographiquement c'est-à-dire en tenant compte constamment de la rupture, que l'on pourrait qualifier d'épistémologique, qui fonde l'écriture du français. La récurrence de situations orientées vers la pratique de la langue et non vers la construction de règles est fondamentale pour ménager un temps de l'incorporation suffisamment long pour tous les élèves.

Nous pourrions dans leurs productions écrites observer, en amont de l'enseignement des règles et des définitions grammaticales, dans quelle mesure la segmentation de la chaîne écrite ainsi que la sélection concernant les CGP ou les homophones sont systématiques voire pertinentes. Les déclarations des enseignants engagés dans notre recherche concernant ces phénomènes feront partie de nos observables.

Notre deuxième hypothèse est que l'institution de la CDSO est initiée par la focalisation de l'activité des élèves sur le mot qui, bien que sa définition leur soit inaccessible, est un concept pivot pour la genèse orthographique. Dans le fonds aperceptif de la CDSO, la définition implicite de cette unité tend pour les élèves vers la forme orthographique et l'incorporation du mot.

Nous pensons que l'on peut observer dans la classe des scénarios spécifiques mis en œuvre par l'enseignant pour conduire les élèves à focaliser leur activité sur le mot et enseigner la rupture orthographique²³⁵. Nous pourrions, en lien avec l'étude de leur production, observer comment, à partir des scénarios de segmentation et de désignation des mots, les élèves traitent ces unités de la langue écrite, nouvelles pour eux, sans pouvoir pour autant les définir et agissent avec les mots de manière de plus en plus orthographique.

Notre dernière hypothèse est alors que l'enseignant, par son prêt de conscience, permet aux élèves d'entrer dans le monde réglé de l'orthographe. En leur montrant l'importance de la mémorisation et la nécessité de construire un regard d'apprenti scripteur « outillé », il les conduit à s'approprier les manières d'agir-parler-penser de la CDSO alors qu'ils n'en ont pas encore construit les règles et la signification. Il indique aux élèves la valeur des manières d'agir pertinentes qu'il leur montre. Les scénarios enseignés et incorporés seraient alors les racines de manières d'agir-parler-penser orthographiques en accord avec l'étude de la langue. Loin d'être dans une phonographie exclusive de la chaîne sonore, les élèves écriraient des mots en se posant des problèmes orthographiques. En effet, la focalisation visuographique et la mémorisation d'un lexique orthographique les confronte à l'hétérographie distinctive. Le développement d'un sens du jeu accordé à l'enseignement ultérieur des règles grammaticales permettrait la secondarisation de leur habitus scriptural qui devient orthographique.

Nous pourrions observer quelles valeurs l'enseignant met en scène et par quels scénarios il enseigne aux élèves à regarder les mots et à agir selon ces valeurs spécifiques de l'orthographe : observation des lettres des mots, mémorisation et réemploi du matériau graphique, doute homophonique, gestion pratique de l'hétérographie distinctive.

Chez les élèves, nous pourrions observer comment les productions mais aussi les comportements et les discours manifestent une sensibilité et un sens pratique concernant l'hétérographie distinctive :

- La focalisation visuographique est observable dans la stabilisation et l'orientation du regard du scripteur vers les mots mais aussi dans la manière de les regarder auquel le chercheur peut avoir accès par le langage.
- L'émergence de la mémoire comme valeur orthographique est observable dans

235 C'est à dire traitement de l'écriture comme transcription de mots et non de sons.

les discours des élèves qui marquent leur motivation mais aussi dans l'émergence de savoirs faire spécifiques.

- Nous observerons l'hétérographie distinctive non pas sous une forme déclarative et savante mais à travers l'appropriation des scénarios. L'élève peut en premier lieu douter ; cet observable pourra prendre des formes variées : arrêt dans l'écriture, questions, proposition de plusieurs formes.

Ce doute homophonique relève ensuite d'une double évolution ; d'une part, les objets de doute peuvent devenir de plus en plus pertinents grâce aux expériences déjà stockées en mémoire ; d'autres part, certains des doutes pourraient être peu à peu traités²³⁶ par analogie selon le sens du jeu. On pourra de ce fait observer :

- les traces dans les discours des élèves de l'appropriation de la signification linguistique de l'orthographe qui montreraient que leur manière d'agir recouvrent des manières de penser la langue ;
- les indices d'accord entre dans les manières d'agir-parler-penser des élèves et les règles de fonctionnement de la morphosyntaxe écrite.

236 Même en l'absence de règles enseignées.

SIXIÈME PARTIE : Observer un enseignement de l'orthographe au CP

Le hiatus qui nous semble exister entre enseignement du code en cycle 2 et enseignement de la langue en cycle3 est à l'origine²³⁷ de notre recherche. Il nous semble en effet que l'enseignement de l'orthographe est peu pratiqué par rapport à celui des correspondances grapho-phonologiques dans le cadre de l'enseignement de la lecture, alors qu'il devient un objectif central à l'entrée en cycle 3 dans le cadre de l'étude de la langue. Ce basculement d'objectif est susceptible, à nos yeux, de créer une rupture au niveau des contenus²³⁸ mais aussi au niveau des habitudes de travail prescrites. Sans empêcher l'enseignement des règles, ces deux écarts pourraient faire obstacle à la motivation des élèves pour leur découverte et pour l'apprentissage du savoir orthographier fondé sur leur usage.

Avant d'organiser nos observations dans des classes, nous avons essayé de comprendre comment des enseignants qui font écrire dès le début du CP abordent la dimension orthographique. Pour analyser les difficultés posées par cet enseignement, nous avons interrogé trois enseignantes, qui commencent simultanément l'enseignement de la lecture et de l'écriture en début de CP, sur les problèmes qu'elles rencontrent et nous présentons la manière dont elles les analysent.

Nous indiquons ensuite comment l'observation de la pratique d'une enseignante mettant en œuvre au CP une situation récurrente destinée à enseigner l'orthographe dès le début de l'année nous a conduit à mener un travail d'ajustement et de stabilisation du dispositif avec l'aide d'une enseignante volontaire. Nous avons alors souhaité savoir si cette situation était intégrable dans des pratiques « ordinaires » et comprendre en quoi les résultats des élèves pourraient en être modifiés : nous présentons en conséquence la méthodologie utilisée pour recueillir ces premières données de notre recherche doctorale puis l'analyse que nous en faisons.

Chapitre XIX Comprendre l'action d'enseignants de CP

Les échanges menés avec des enseignants de CP dans de nombreuses occasions informelles nous laissent supposer qu'ils ont bien pour objectif de faire écrire les élèves

237 Les programmes jusqu'en 2007 prescrivaient un enseignement systématique du code au CP sans insister sur celui de l'orthographe.

238 Passage d'un travail sur les CGP à un travail sur les règles de l'orthographe et de la grammaire.

au cours de cette première année de l'école élémentaire mais que la difficulté de la tâche les amène souvent à différer plus ou moins fortement le début de cet enseignement par rapport à celui de la lecture. Ils le mènent de ce fait moins systématiquement et surtout placent régulièrement les élèves dans des situations d'évaluation plus que d'enseignement²³⁹ en raison des effectifs des classes. Nous nous interrogeons particulièrement sur le traitement des productions du type *BATO ou *MÉZON tant du point de vue de l'évaluation que de l'exploitation. En effet, les programmes, tout comme les pratiques, fournissent à ce sujet des indications sinon contradictoires du moins complexes à concilier. La logique constructiviste incite à considérer ces erreurs comme les signes d'un processus d'apprentissage voire d'un progrès (Astolfi, 1997, 15-28) mais à signaler aussi aux élèves que leurs productions sont erronées. Il nous semble de ce fait nécessaire d'analyser l'équilibre des activités de découverte du code en lecture et écriture.

1 Des entretiens avec des maitresses de CP

Nous avons mené des entretiens à la mi-mars 2009 avec trois maitresses qui avaient respectivement cinq, huit et dix années d'expérience en CP : EL, LB et NO²⁴⁰. Elles ont été choisies parce qu'elles font écrire dès le début du CP et se situent du côté du renouvellement des pratiques, en accord avec les attentes institutionnelles²⁴¹. Elles tentent de mettre en œuvre les programmes²⁴² et plus globalement se tiennent au courant des avancées de la recherche. Les deux premières sont titulaires d'un CAFIPEMF ; LB vient de le réussir et c'est chez elle que nous avons observé la situation d'enseignement que nous avons reprise. NO est l'enseignante volontaire²⁴³ avec laquelle nous avons entamé une collaboration. Ces enseignantes n'affichent pas de références théoriques sur l'orthographe²⁴⁴ ; au vu de notre deuxième partie, nous pouvons supposer que leur théorie implicite de référence est celle du pluri-système qui est la seule didactiquement exploitée. Cependant, pour maintenir les échanges sur le plan des pratiques, nous n'avons pas abordé cette question. Il nous semblait plus fructueux de les amener à décrire et à expliquer leurs actions selon leur logique

239 C'est-à-dire à les laisser écrire essentiellement seuls puisque l'enseignant doit se partager entre les vingt-cinq élèves.

240 Annexes VI-a-1, VI-a-2 et VI-a-3.

241 Nous pouvons nous référer pour cela à leur notation et pour deux d'entre-elles à leur diplôme de CAFIPEMF.

242 Cette écriture précoce est inscrite dans les programmes de 2002 et de 2008.

243 Dans la mesure où NO est aussi l'enseignante dans la classe de laquelle nous avons effectué nos observations, elle est par avance désignée comme ENS1.

244 Par contre, nous savions pour les avoir déjà vu travailler qu'elles avaient une écriture très lisible au tableau et qu'elles n'avaient aucune difficulté à orthographier.

professionnelle sans chercher à faire expliciter leurs représentations, qu'elles concernent l'enseignement ou l'orthographe française.

Dans les trois cas, l'entretien porte sur des séances observées. Nous les interrogeons sur leur action professionnelle pour les amener à expliquer comment elles mettent en place et gèrent les situations de production d'écrit présentées. L'entretien est donc semi-dirigé : nous les questionnons plus particulièrement, quand l'occasion s'en présente, sur leur manière d'envisager les rapports entre phonographie et orthographe dans l'écriture de leurs élèves. Nous ne présentons pas les classes puisque nous n'observons pas l'apprentissage mais uniquement la manière dont ces enseignantes traitent les propositions phonographiques des élèves et dans quelle mesure elles créent des situations qui les confrontent aux impasses phonographiques pour susciter la genèse orthographique.

2 Le traitement du « paradoxe » phonographique

Ces entretiens et les observations faites en classe nous permettent de montrer comment la tension entre l'existence du système alphabétique et sa non réalisation en tant que principe peut conduire à des situations où l'écriture n'est pas enseignée comme orthographique.

Les élèves des trois enseignantes écrivent : nous l'avons observé dans leur classe et nous pouvons le saisir en filigrane dans les entretiens. Les questions qu'elles se posent nous paraissent liées à leur volonté de faire écrire les élèves avant qu'ils ne connaissent les règles de l'orthographe. Or leurs classes étant situées dans des milieux favorisés ou mixtes, elles ont de nombreux élèves qui ont mémorisé l'intégralité de la comptine alphabétique et qui ont compris le principe alphabétique : l'enseignement de ce principe est en effet très souvent enseigné par les familles lettrées et il est un objectif de la grande section. En enseignant les CGP, les enseignantes de CP systématisent et précisent l'enseignement déjà dispensé en maternelle et dans certaines familles ; elles créent donc une situation très spécifique dans la vie scolaire puisqu'elles suscitent l'émergence d'un savoir-faire nécessaire et pourtant inefficace à terme, et qui selon notre hypothèse pourrait devenir contre-productif et faire obstacle à l'acquisition de savoir-faire orthographiques chez certains élèves.

Ceux-ci peuvent en effet se saisir du système alphabétique pour phonographier exclusivement. Ils risquent alors constamment d'écrire de manière erronée soit parce qu'ils ignorent que le principe alphabétique n'est pas respecté en français soit parce

qu'ils n'en tiennent pas compte en situation d'écriture. Nous ne savons pas ce qu'ils ont compris de l'opacité de l'orthographe à cette époque de l'année où ils étudient régulièrement les CGP depuis six mois et où on leur propose d'écrire. Ces entretiens apportent des éclairages sur la manière dont ces enseignantes traitent cette efficience relative en début de CP, quand les élèves perçoivent que l'encodage grapho-phonologique pourrait leur donner un accès rapide à l'autonomie scripturale qu'ils ont envie d'acquérir.

2.1 *La libération de l'écriture par la phonographie*

Nous observons chez les trois enseignantes le souci partagé de ne pas inhiber la production qui s'inscrit dans le mouvement initié par le plan Rouchette. La production individuelle prend un caractère presque sacré et ne doit pas être entravée par la question orthographique. L'écriture est un espace de liberté, comme le résume l'extrait suivant :

LB 2 : en revanche j'ai **un peu de mal** à corriger les erreurs lorsqu'elles sont = lorsque la phrase a été écrite à la / à la maison / **j'trouve qu'ça leur appartient** / et j'me dis que / ben / ils le garderont tel quel / et plus tard / i'z en f'ront autre chose / c'est là / dans ces moments là / on travaille pas vraiment l'orthographe / et c'était pas / c'est c'est pas le but / donc je laisse tel quel / parfois = parfois = oui parfois

Au delà de la volonté d'encourager les élèves à oser écrire, nous observons un traitement très spécifique de la dimension orthographique des écrits produits en autonomie. En effet respecter la production semble consister d'une certaine manière à ne pas la modifier :

EL 12 : i's avaient tellement envie d'écrire que je leur ai **laissé la possibilité d'écrire** / alors ensuite je me suis posé la question / qu'est-ce que je fais ? est-ce que j'corrige ? / est-ce que je n'corrige pas ? qu'est-ce qu'on en fait ? / et euh / pour l'instant : / j'ai pris le biais de tricher / comme d'habitude tu sais je fais ça souvent / je me suis dit **finalement pour l'instant je vais pas m'intéresser à leurs fautes**

Le rapport à la correction orthographique est ainsi complexe. Les enseignantes craignent de provoquer des inhibitions. ENS1 parle pour les élèves de « libérer leur plume » (ENS1, 22) ; EL souhaite que ses élèves « brandissent leur crayon » (EL3). L'orthographe est une dimension seconde²⁴⁵ de l'écriture :

ENS1 22 : les gamins m'amènent très souvent / des choses qu'i's ont écrites chez eux / des phrases § mmm §§ / au début des mots / des phrases / avec un dessin / des choses comme ça quoi / et je pense / que c'est / c'est plus qu'important / **c'est primordial** / qu'ils se / **qu'ils s'arrogent le droit d'écrire** / § mm §§ / // alors après / que: / ce ne soit pas: /// parfait d'un point de vue orthographique / **je suis pas sûr qu'ce soit un problème**

ENS1 effectue une différence entre écrire et orthographier qui sont hiérarchisés. On retrouve la même hiérarchie chez les deux autres enseignantes :

LB 3 : c't'à dire je crois qu'ça leur appartient / donc **ça leur appartient aussi avec ces**

²⁴⁵ Nous convoquons les deux sens : elle vient chronologiquement après et elle a une valeur moindre.

erreurs là / et pour moi y'avait pas derrière / un objectif de / progresser en orthographe / c'était juste écrire

EL 6 : son :: camarade lecteur / qui lui par contre a écrit des mots / qui sont **des mots écrits en phonétique** / mais c'était / **pas d'un problème** pour moi dans **cette première phase**

Alors que pour EL, les erreurs appartiennent à l'élève qui écrit, EL distingue une première phase dans laquelle l'écriture phonétique est bienvenue. La « première phase » appelle alors une suite mais la capacité des élèves à phonographier est un objectif affiché :

EL11 : mon objectif / mon objectif c'est vraiment / **que tous se débrouillent avec les sonorités** / et notamment mon groupe de petits lecteurs qui a encore du mal / tu l'as vu dans la troisième phase / à enchaîner les syllabes / donc je me dis euh voilà / euh si j'écris les mots / / c'est pas le même niveau de recherche que si j'les écris pas et pour l'instant c'était un niveau de recherche que j'voulais dans lequel on va **essayer d'faire chanter les sons** sur lequel on va s'**interroger sur le choix des sons** /// et voilà / donc c'était ça mon objectif pour cette séance là

Le fait que cette voie conduise les élèves à des productions orthographiquement erronées n'est pas un problème puisque l'on s'occupera ultérieurement de l'orthographe. On peut alors considérer que l'enseignement de l'écriture est fondé sur une perception phonocentrée qui amène les enseignantes à parler des phénomènes orthographiques comme de données qui ne font pas à proprement parler partie de l'écriture. Comme l'indique ENS1, « pendant longtemps / ça fait longtemps que j'fais du CP / euh quand mes élèves en fin de CP arrivaient / à me donner / **une production phonétique d'un mot** / et correctement coupée / pour moi j'avais atteint les objectifs de fin du CP » (ENS1 19). L'orthographe est comme un surplus qui sera acquis après la phonographie. La perspective est ainsi successiviste : les élèves doivent écrire d'après les sonorités et ensuite on règle les problèmes de l'orthographe : « et on ne peut les comprendre / **que quand on est rentré** dans une compréhension fine de la langue » (ENS1 5). L'intégration de la dimension sémiographique que nous énonçons comme initiale et fondatrice dans nos hypothèses est envisagée comme un approfondissement. L'intervention EL15 montre alors qu'elle est parfois réservée aux lecteurs les plus avancés. ENS1 fait un constat de difficulté :

I 20 : tu penses que c'est plus exigeant ? ou c'est **différent simplement** ///

N 20 : j'pense que c'est **plus exigeant** /// euh ::: oui c'est plus exigeant / ça demande beaucoup plus / beaucoup plus d'attention / beaucoup **plus d'entraînement** / non c'est plus exigeant +

Alors que la question du chercheur propose deux pôles articulés, exigence et différence, c'est la quantité de l'entraînement qui est mise en avant et non la nature de l'activité scripturale.

2.2 *Le souci constructiviste*

Une autre caractéristique commune à ces enseignantes concerne leurs scrupules par rapport à l'ostension : « au tout début devant j'sais pas si tu l'as entendu i's ont commencé par me dire comment on écrit ? / j'ai dit non / je veux pas / **je ne vous dirai pas comment on écrit / vous cherchez** / voilà c'était le parti pris en tout cas que j'avais pour cette fois-ci » (EL 3). Cette enseignante insiste à la fin de ce tour de parole sur le fait qu'elle n'a donné qu'une seule aide orthographique. Alors que l'enseignement des CGP repose sur des activités qui ne mobilisent pas la réflexion mais l'audition²⁴⁶, dès que la notion d'orthographe intervient, leurs propos²⁴⁷ montrent une gêne à traiter les phénomènes qui ne relèvent pas de l'explication :

ENS1 12 : **c'est difficile de = d'utiliser vraiment / le:: leurs productions** /// je je = la seu = la seule chose que je me sens à l'aise de faire vis à vis d'ça c'est = voilà / là on va les comparer / euh:: / donc / éliminons celles que / celles qui ne chantent pas correctement / **après effectivement / faire appel à leur mémoire** / en leur disant / est-ce que ce mot on l'a déjà vu ? / ou qui leur ressemblait ? / ou de la même famille ? / que'q'chose comme ça / mais je trouve que c'est / ça / comme les écritures qui sont des fois très très farfelues / **c::'est très difficile** / c'est sans doute le plus difficile

ENS1 analyse son action selon des modalités qui font de l'enseignement de la langue un enseignement avant tout réflexif : « non / une intelligence / parc'que l'observation / est / n'est / **c'est pas seul'ment de l'observation** / c'est aussi / je sais pourquoi / et je peux le réutiliser + ». (ENS1 9) Le fait que l'orthographe française soit imprédictible, en particulier pour les débutants reste difficile à intégrer :

LB 34 : et ben on se demande / comment s'écrivent des mots / qu'on ne connaît pas forcément / donc c'est toujours: /// **se poser des questions** / alors là / ils ne sont pas venus naturellement = aller chercher des outils / ce que je pensais qu'ils feraient / et je leur ai = s'ils avaient posé cette question / **je ne leur aurais pas permis de puiser dans des outils** / dans Ribambelle par exemple / ils ont le corps et /// ils auraient trouvé certainement des réponses / mais là l'idée c'était vraiment de / **d'essayer de / de réfléchir en amont** / à comment s'écrivaient les mots

À l'encontre de certaines mises en garde concernant la mémorisation d'orthographe erronées (Brissiaud, 2006 ; Ouzoulias, 2014), LB appuie la réflexion des élèves sur des orthographe qu'ils ont produites pour les aider à mémoriser le mot. EL valorise elle aussi l'exploitation de l'erreur : « il faut que on arrive à corriger des mots / phonétiquement / **écrits phonétiquement** » (EL10). Les trois enseignantes se trouvent pourtant confrontées à un problème qui pourrait aller jusqu'à remettre en cause le principe même de construction des connaissances et qu'expose ENS1 :

ENS1 14 : **i ne peuvent pas** / voilà / vu l'état de leur connaissances / y'a un moment où / **i' faut que / la solution soit apportée par l'extérieur par le maître quoi** / parce que leur

246 Le travail sur les sons conduit à des comparaisons, des discriminations, des classements mais ils ne relèvent pas de l'explication ou de l'argumentation. Quand un élève entend mal un son, les enseignants sont désarmés et « imposent » le bon classement.

247 Nous soulignons ici que la place de ces entretiens dans leur parcours d'enseignantes n'est pas anodine. Elles explorent des conditions nouvelles créées par la mise en place précoce de situations de production d'écrit.

euh / leur expérience / des mots / de la langue / de **la lecture est pas suffisante** pour faire appel à tel texte / alors peut-être que ça rejoint aussi ce que on disait y'a pas longtemps / c'est que / **on a pas / assez développé des outils en amont**

Le problème spécifique de l'écriture précoce est implicitement posé ; les rencontres en lecture ne peuvent avoir permis la mémorisation passive des orthographes. La solution est alors recherchée du côté des outils :

ENS1 15 : que :: / si :: / si par exemple / dans une **classe idéale** où **j'aurais anticipé par exemple toutes les difficultés** que je pouvais aborder: avec des CP / depuis le début de l'année j'avais des panneaux verts où je collectais / des mots : / avec eux : / par exemple sur le S au pluriel ou E-N-T à la fin du verbe des choses comme ça / peut-être qu'à ces moments -à / j'aurais plus de ressources pour aller chercher dans les panneaux § mmm §§ / parce que nos outils s'raient mieux construits / je pense que **c'est un problème d'outils / d'outils mis en place au préalable**

Le caractère « utopique » de cette solution est signalé d'emblée à travers le terme « idéale » mais les habitudes professionnelles amènent l'enseignante à l'occulter et à penser en termes d'outils bien qu'elle observe que dans sa pratique certains problèmes ne relèvent pas des outils mais bien de l'ostension. Cependant, l'idée de ne pas laisser les élèves chercher un mot qu'ils ne peuvent trouver est pour elle une approche qui relève de l'hypothèse : « **on peut** leur donner /// au préalable / **on peut** leur donner / euh :: » (ENS1 17). La répétition et l'intonation nous semblent marquer son hésitation. La solution de donner les mots sans discussion et sans explication puisqu'ils relèvent d'une orthographe²⁴⁸ est une hypothèse en partie construite par l'entretien. Cette hypothèse nous semble en train de devenir une modalité d'action possible ; elle sera ultérieurement valorisée²⁴⁹. Elle semble séduisante mais n'appartient pas encore aux pratiques d'ENS1 qui s'interroge en effet sur ce que les élèves peuvent construire et sur l'origine de cette construction :

I 56 : [...] alors sans viser / une orthographe parfaite § mm §§ on vise quand même un / un mieux / et quelque chose qui s'rait dans la représentation / que l'enfant se fait de cette manière d'écrire / et :: moi il me semble que /// qu'on fait p'têt pas tout c'qu'il faut / et en particulier sur cette phase de comparaison § mm §§ pour que les enfants / euh :: / **arrêtent de penser qu'ils vont inventer le monde**

ENS1 56 : **je sais pas si c'est possible** / je sais pas si c'est pas **propre à l'enfance**

Dans cette réponse, elle se réfère à ses expériences passées du CP. L'argument renvoie à une psychologie un peu floue selon laquelle les enfants auraient une propension « naturelle » à inventer l'écriture. Ses propos mettent en évidence la complexité de la situation pour l'enseignant qui veut mener des activités d'écriture.

*

Les propos des trois enseignantes nous semblent concordants avec la description que

248 L'orthographe lexicale fait sens mais la manière dont elle fait sens ne peut être expliquée en CP.

249 Nous nous appuyons ici sur notre suivi ethnographique de la classe et l'étude des transcriptions qui seront analysées dans nos septième et huitième parties.

nous avons effectué dans notre partie II : il est essentiel pour elles de ne pas inhiber le désir d'écrire des élèves et de les encourager à oser le faire à partir de leur compréhension du principe alphabétique ; l'enseignement de l'écriture irait alors sans rupture de la transcription phonétique à la langue orthographique selon une construction successiviste par ajout de marques sémiographiques.

Pourtant ENS1 partage l'hypothèse socio-culturelle²⁵⁰. Il lui semble logique que les élèves agissent en concordance avec l'enseignement reçu : « j'l'ai pas toujours fait / c'est assez récent dans ma pratique / euh :::/ c'que j'te disais au début hein // je pense que **la façon dont on apprend à lire aux enfants a une influence sur leur orthographe plus tard** » (ENS1 19). Cependant elle n'établit pas ce jour-là un lien très fort entre le traitement magistral de l'invention des écritures et les pratiques d'enseignement qui tendraient à naturaliser des attitudes qui sont culturellement acquises. C'est sur cette hypothèse qu'est construite notre recherche dans laquelle nous observons les liens entre l'enseignement de la lecture et de l'écriture et la manière d'écrire des élèves. L'apprentissage de l'orthographe relève, selon nous, des pratiques qui visent à aider les élèves à rompre dès le début du CP avec la conversion phonographique comme seul moyen d'écriture. Les élèves pourraient s'approprier d'autres manières d'agir proposées par l'enseignant.

Chapitre XX Un enseignement de l'orthographe systématique

Nous avons suivi l'enseignement de l'orthographe mis en œuvre par ENS1. Elle avait décidé de proposer dès le début de l'année des situations d'écriture focalisées sur l'orthographe au cours desquelles l'activité scripturale des élèves serait conduite de manière à rendre manifestes à leurs yeux les impasses d'une écriture phonographique.

1 Description d'une situation d'enseignement orthographique

Plusieurs auteurs ont indiqué leurs réticences à l'égard des pratiques privilégiant presque exclusivement les entrées phonographiques, en insistant sur le risque de tromper les élèves sur la vraie nature de notre écriture, tant en rappelant son caractère visuo-graphique (Charmeux, Foucambert), qu'en dénonçant les méthodes qui conviennent les élèves « à écrire avec les oreilles » (Ouzoulias). Le début de notre recherche, menée essentiellement à partir d'observations de classes et de lectures théoriques et

250 Que nous avons présentée en quatrième partie.

didactiques, nous a permis de repérer une pratique²⁵¹ d'enseignement de l'orthographe qui, inscrite dans un dispositif récurrent, nous a semblé susceptible de permettre l'enseignement d'une orthographe profonde. Ce dispositif se déroule selon quatre phases :

- la production collective d'une phrase à écrire à partir d'un débat²⁵² ;
- la rédaction de cette phrase en groupes de deux ou quatre élèves qui sont amenés à interagir pour choisir les formes orthographiques et les inscrire sur une bande de papier ;
- le débat collectif à partir de l'affichage des productions des groupes ;
- la copie individuelle de la phrase correctement orthographiée dans un cahier mémoire qui en valorise la production et permet de la consulter ultérieurement. Ces phrases correctement orthographiées sont aussi reproduites par l'enseignante et mises à disposition des élèves dans des cahiers outils et sur des affichages muraux.

Le dispositif tel que nous l'avons observé ne renvoyait à aucun fondement théorique mais il nous semblait pouvoir être utilisé comme Situation d'Enseignement de l'Orthographe²⁵³ (désormais SEO) dans la mesure où il serait décrit et règlementé, c'est pourquoi nous en avons mené l'analyse. Il présente des similitudes avec des pratiques existantes, en recherche ou dans des classes que nous rappelons ci-dessous : écritures approchées, débats orthographiques et ateliers d'écriture.

1.1 *Présentation de pratiques existantes pratiques apparentées*

Ces pratiques sont parfois en usage depuis très longtemps et sont transmises en grande partie par imitation ; elles peuvent pour cette raison avoir été déformées ou avoir perdu leurs liens avec leurs raisons d'être historiques ou leurs fondements théoriques. Nous n'en faisons pas la description exhaustive mais relevons uniquement les similarités avec la situation que nous avons rencontrée.

1.1.1 L'écriture dans la pédagogie Freinet

Le prédécesseur le plus ancien nous semble C. Freinet. Sa « méthode naturelle de lecture écriture » (MNLE), que l'on peut trouver aujourd'hui présentée de manière synthétique (de Keyser, 2004), convie les élèves à aller vers la découverte progressive

251 Chez LB qui, pour préparer son CAFIPEMF, nous avait invité dans sa classe.

252 Celui-ci porte généralement sur une séquence disciplinaire.

253 Nous utilisons par anticipation cette dénomination pour effectuer notre analyse.

du code à partir des textes écrits et mémorisés. L'entrée dans l'apprentissage est donc globale c'est-à-dire focalisée sur le sens de l'écrit avant d'être analytique et progressivement focalisée sur le fonctionnement du code. L'usage du journal scolaire, de la correspondance, et plus particulièrement de l'imprimerie, engendrent la nécessité pour les élèves d'aborder à un moment de la réalisation la question de la réception des écrits et donc de leur compréhension et de leur acceptabilité. La situation d'écriture leur permet de construire le rôle de l'écrit mais agit aussi comme situation problème qui les incite à découvrir le fonctionnement du code écrit. Ces découvertes sont ainsi inscrites, « situées » dans des contextes riches et signifiants qui n'isolent pas le fonctionnement du code de la production du sens. L'accès à la sémiographie est ainsi facilité et même « naturalisé » puisque l'encodage n'est jamais exclusivement phonographique ; au moment de l'entrée en écriture, l'utilité linguistique de l'orthographe (Charmeux, 1979) n'est pas détachée de sa dimension normative. De ce fait l'enseignement décroché de la grammaire est envisagé de manière minimale dans une « grammaire en quatre pages » (Freinet, 1937).

1.1.2 Les écritures tâtonnées

La SEO est aussi apparentée aux activités d'écritures tâtonnées ou approchées qui s'originent²⁵⁴ dans les « invented spelling » (Chomsky, 1979). Dans une optique constructiviste (Ferreiro, 1988 & 2001) observe des élèves qui s'essayent à écrire. Les recherches développées à partir de ce modèle ont montré l'intérêt d'écouter les élèves verbaliser leurs actions. Ces verbalisations peuvent être rapprochées des entretiens métagraphiques (Jaffré, 2003a ; David & Morin, 2008). Elles sont constamment un moyen dont dispose l'enseignant de la classe pour comprendre où en sont ses élèves dans leur apprentissage de l'écriture. La transposition didactique de ces pratiques dans l'école maternelle permet aux élèves de découvrir le fonctionnement alphabétique de notre écriture de manière différenciée (Brigaudiot, 2004).

Sans que nous ayons pu repérer de prescription, les productions des élèves citées dans des articles ou observées dans des classes sont généralement de l'ordre du mot et non de la phrase ce qui élimine les phénomènes d'accord mais aussi plus globalement oblitère la découverte de l'hétérographie distinctive ; en effet de nombreux homophones monosyllabiques sont d'usage extrêmement courant en discours mais ne seront pas mobilisés en cas d'écriture d'un mot unique parce qu'il s'agit plus souvent

²⁵⁴ La filiation qui conduit à leur reprise par Ferreiro et à leur introduction en France est décrite précisément par Jaffré et alii (1999).

d'articulateurs (et, mais, quand ...) ou de mots auxiliaires (est, mes, dans, à ...) que de mots sémantiquement pleins comme le sont les noms communs. L'organisation en atelier demande une grande disponibilité de l'enseignant et les interactions sont très souvent duelles, impliquant au plus deux ou trois élèves dans une même discussion. De ce fait, ce mode d'organisation ne permet pas la mise en place en CP et CE1 d'un enseignement de grande densité, susceptible de produire des habitudes qui concurrenceraient celles induites par la récurrence des séances portant sur les correspondances grapho-phonologiques qui sont généralement menées de manière collective et sont souvent quotidiennes. Ces contraintes organisationnelles constituent une limite d'usage forte par rapport à notre cadre théorique ce qui ne contredit en rien la grande richesse de ces dispositifs pour susciter chez les élèves débutants la découverte du principe alphabétique. Par contre, les effets de ces dispositifs sur les performances des élèves en orthographe restent inexplorés (Rieben, 2003, 35). Si les chercheurs en didactique de la langue sont attentifs à cette dimension orthographique, on peut craindre que les réalisations en classe de maternelle ne l'oblitérent ou ne l'atténuent dans la mesure où elle semble tellement lointaine²⁵⁵. Ces interrogations nous ont conduit à réfléchir à la nature du contexte de tâtonnement.

1.1.3 Phrases du jour et ateliers de négociation graphique

La SEO présente aussi des similarités avec les dispositifs de « phrase du jour » ou d'« ateliers de négociations graphiques », très utilisés en cycle 3. Cogis (2005) décrit précisément la variété de ces dispositifs qui visent à focaliser les interactions langagières sur le fonctionnement de la langue et en particulier sur la découverte et le maniement du métalangage grammatical. Leur extension d'usage et le nombre important de descriptions théoriques de ces dispositifs, nous amène à considérer qu'elles constituent un genre scolaire au même titre que la dictée ou la rédaction mais aussi plus récemment la lecture découverte ou la dictée à l'adulte. Sans qu'il y ait homogénéité ni des cadres théoriques ni des modalités, la référence est généralement constructiviste et l'on note des invariants significatifs.

En premier lieu, la tâche est systématiquement d'écrire une phrase c'est-à-dire une unité où la syntaxe intervient. Cette modification nous semble fondamentale pour provoquer l'émergence des problèmes de l'hétérographie distinctive qu'il s'agisse des fonctionnements morphographiques ou de la logographie. De plus, la dimension

²⁵⁵ Nous venons de voir comment des enseignants de CP manifestent des réticences à « corriger » certains productions de leurs élèves.

collective de la tâche (partielle ou intégrale) peut inscrire ces pratiques dans la théorie socio-culturelle (*ibid.*). La négociation permet aux élèves d'accéder au fonctionnement de l'écriture. Cependant la phrase proposée aux élèves est généralement donnée²⁵⁶ toute faite par l'enseignant, en lien avec des leçons de grammaire passées ou à programmer. Ce choix suppose selon nous que les élèves aient suffisamment de culture de l'écrit pour s'appropriier ces phrases proposées par l'enseignant et comprendre la manière dont elles ont été produites. Un dernier registre de similarités concerne le caractère collectif et étayé de l'activité de production d'écrit.

1.1.4 Des modalités d'écriture collective²⁵⁷

L'enseignant peut aussi proposer des activités dont il prend en charge une partie de la réalisation ; les élèves qui participent peuvent ainsi s'approprier plus aisément les significations des différentes actions qui restent contextualisées dans une activité globale complexe.

Dans les dispositifs de dictée à l'adulte par exemple, le tuteur prend en charge l'encodage du message et sa réalisation graphique ; cet étayage permet aux élèves de focaliser leur activité sur l'invention du texte du fait qu'ils sont déchargés de l'ensemble des problèmes graphiques, d'ordre matériel (tenue du crayon, connaissance d'un clavier) comme orthographique.

Dans la SEO, les phases d'invention et de mise en mots sont collectives et guidées par l'enseignante comme en dictée à l'adulte. L'étayage pendant l'écriture n'est pas aussi fort puisque ce sont les élèves qui écrivent, cependant l'organisation de cette phase par petits groupes autonomes ou dirigés permet aux élèves les plus avancés de soutenir l'activité de leurs pairs ; en début d'année par exemple, un élève qui ne connaît pas encore toutes les lettres en cursives peut être aidé par un pair plus avancé pour trouver un modèle.

Il existe par ailleurs de nombreux dispositifs d'ateliers d'écriture qui permettent à l'enseignant de « diriger » l'activité des élèves. On retrouve pour ces ateliers une organisation qui s'appuie sur les différentes phases de la production d'écrit pour proposer des étayages adaptés à la gestion de l'hétérogénéité (Bucheton & Soulé, 2009). Du fait du fonctionnement en petit groupe, ces ateliers confrontent très généralement les élèves aux questions orthographiques. Cependant, la nécessité de les diriger ne permet

²⁵⁶ Elle est parfois produite par les élèves à partir d'un certain nombre de contraintes visant à réviser une notion, une règle ou au contraire à en travailler une nouvelle.

²⁵⁷ Tout comme l'approche Freinet, les dispositifs que nous décrivons dans ce paragraphe n'ont pas pour seul objectif la compréhension du fonctionnement de l'écrit.

pas à l'enseignant de les proposer très régulièrement à chaque élève.

La SEO nous semble liée à ces pratiques usuelles non par des filiations théoriques mais par reprise d'éléments de pratiques existantes. Elle est apparentée à toutes les pratiques de classe où les enseignants proposent de manière récurrente des séances consacrées à une activité étayée et collective de production de langue écrite au cours de laquelle les interactions langagières sont focalisées sur les manières d'encoder orthographiquement les textes produits.

1.1.5 Une situation issue des pratiques

Nous avons choisi de partir d'une pratique issue du terrain parce qu'il nous semble essentiel de partir du réel de la culture professionnelle (Bucheton, 2008, 14). En effet, « on ne transforme pas les pratiques par décret. » (*ibid.*, 10). Telles qu'elles ont été produites à partir des années 1980, « les modélisations didactiques ne sont pas des outils suffisants pour conduire toute la classe » (*ibid.*, 10). Elles ont, selon l'auteure, conduit à des désillusions.

On sait aujourd'hui à peu près pourquoi : **enseignement beaucoup trop abstrait, trop rapidement sur le registre simplement métalangagier**, métacognitif adressé à des élèves dont le problème est précisément d'être enfermés dans des postures premières de non prise de distance avec les tâches, de non-prise de distance avec le langage. [...] Les élèves en réussite disposent d'un capital plus grand de « conduites ». Ils sont capables de s'ajuster de manière plus précise et plus évolutive aux situations et aux attentes de l'enseignant (*ibid.*, 11).

Il est à nos yeux important de travailler sur une pratique lente, appropriable donc proche de pratiques existantes et inscrites dans la culture professionnelle, qui puisse ultérieurement s'inscrire dans la pratique et le développement personnel d'enseignants volontaires.

1.2 Une enseignante volontaire en quête de changement

Nous avons par conséquent organisé la mise en œuvre de la SEO avec ENS1 pour en observer l'appropriation. Celle-ci concerne en premier lieu l'enseignement dispensé aux élèves mais touche à l'action même de l'enseignante volontaire. Nos hypothèses concernent la possibilité d'intégrer la SEO à l'enseignement global de la littéracie en cycle 2 mais aussi la « réglementation²⁵⁸ » des interactions langagières selon la description linguistique avec laquelle nous travaillons. L'usage récurrent de la SEO pourrait alors fonder la CDSO au sein de laquelle les élèves entreraient dans le « jeu

²⁵⁸ Pour éviter les confusions de termes avec les règles ou régularités de l'orthographe, nous utiliserons le terme réglementation pour ce qui concerne les manières de parler valorisées ou évitées dans la SEO et les objets qu'elles contribuent à construire et à valoriser ou non. Elle est présentée et explicitée ci-dessous.

orthographique » par l'incorporation de manières d'agir²⁵⁹ et non par l'enseignement des règles qui expliquent ou régissent notre orthographe et son usage. Ces manières d'agir incorporées pourraient alors développer des dispositions et avoir une influence sur les manières de parler de la langue et d'en penser le fonctionnement ainsi que sur l'appropriation des règles ultérieurement enseignées.

La mise en place de cet enseignement est le souhait de ENS1 quand nous la rencontrons ; après dix ans d'expérience du CP elle se dit insatisfaite de ses pratiques habituelles d'enseignement de l'écriture et désireuse de mettre en œuvre dans sa classe un enseignement systématique de l'orthographe. Elle dispose de repères solides quand à l'enseignement de la lecture-écriture qui lui permettent de pouvoir tout à la fois se risquer dans une pratique nouvelle sans être déstabilisée et d'analyser avec nous les effets de cette pratique tels que nous les observons.

Nous lui proposons un engagement long, concernant en moyenne trois heures hebdomadaires tout au long de l'année de CP. La présence régulière du chercheur dans la classe peut permettre de discuter des réajustements nécessaires à partir d'observations communes voire d'impasses imprévues. Cependant, nous précisons avec elle en amont la régularité de la mise en place de la SEO, la « réglementation » des interactions langagières telle que nous l'envisageons et les contraintes concernant la récolte de données²⁶⁰.

2 « Mise en règles » de l'activité dans la SEO

La SEO ne propose pas d'innovations dans l'enseignement du code, mais son organisation rend possible la mise en place récurrente de moments où l'attention de la classe est focalisée sur la découverte du fonctionnement orthographique de notre langue écrite. Lorsque nous avons observé cette situation, EB ne référait pas explicitement la séance qu'elle nous présentait à une théorie linguistique. De ce fait les interactions langagières n'étaient pas « règlementées »²⁶¹. En accord, avec notre hypothèse concernant le rôle du langage dans le lien entre enseignement et apprentissage, les échanges langagiers dans la SEO nous semblaient devoir l'être. Les reformulations, les validations, les valorisations des interactions des élèves sont des outils pouvant

259 Nous indiquons en introduction de notre partie VII la manière dont nous envisageons l'articulation entre les manières d'agir enseignées et observables avec les manières d'agir-parler-penser qui caractérisent les CDDs.

260 Présentée dans notre méthodologie.

261 L'ensemble de l'entretien avec LB montre qu'elle se laisse guider par son sens de la langue pour organiser les débats orthographiques ; l'émergence de la réflexion sur la langue pourrait constituer chez elle un objectif sous-jacent (voir en particulier LB 34-40).

permettre à l'enseignant d'orienter l'activité vers l'appropriation de manières d'agir en amont de l'enseignement des règles. De plus les présentations de modèles (Bruner, 1983, 278) pouvaient être accordées avec le modèle linguistique que nous avons sélectionné comme référence. Comme l'indique Cogis (2008) reprise par Brissaud (2011)²⁶², la recherche en didactique est fondée sur un cadre théorique aussi bien pour ce qui concerne l'objet enseigné que pour ce qui concerne l'apprentissage.

2.1 Une activité d'écriture collective

Au croisement de la « phrase dictée du jour » et des « écritures tâtonnées », la SEO nous semble du point de vue de la tâche très proche de celle présentée par David et Morin (2008) mais alors que, selon ces chercheurs, les activités langagières sont orientées vers la construction de la réflexivité, au cours de la SEO, elles le sont vers la mise en scène des manières d'agir que les élèves pourraient incorporer de manière non réflexive. Le travail métalinguistique n'est pas incompatible avec notre approche mais l'usage précoce de ces outils de réflexivité peut engager les jeunes élèves dans le maniement prématuré d'un métalangage qui pourrait rester vide de sens et d'efficacité (Bucheton, 2008). Pendant le cycle 2 où les élèves pratiquent pour la première fois intensément l'écriture, nous pensons que la secondarisation de l'habitus scriptural peut être un objectif de travail scolaire en soi.

Du fait de la polysémie et des incertitudes concernant la définition du mot « orthographe », la situation a été nommée Situation d'Enseignement de l'Orthographe de la manière la plus brève possible ; il convient cependant de rappeler ici qu'il s'agit avant tout d'une situation d'écriture initiée par la production du sens. Le marquage sémiographique, qui constitue la spécificité de notre orthographe (sélection arbitraire²⁶³ d'une partie des graphèmes audibles, hétérographie distinctive des homophones, marques morphologiques muettes ou audibles) est alors constamment lié à l'expression du sens collectivement produit. Cette inscription graphique du sens (sémiographie) est abordée collectivement.

2.2 La focalisation sur l'enseignement orthographique

Pour que ses effets puissent être observables, l'enseignement de l'orthographe doit être suffisamment massif pour produire des effets aussi prégnants que ceux de l'enseignement des correspondances grapho-phonologiques. Puisque selon notre

²⁶² Voir notre VIII-2.

²⁶³ Nous adoptons le point de vue du scripteur débutant qui ne peut être étymologique.

hypothèse, la mise en place d'un enseignement régulier de l'orthographe²⁶⁴ devrait peser sur l'habitus scriptural, le temps imparti à cet enseignement devrait être équivalent au temps consacré habituellement au code (deux fois par semaine au minimum). Dans la mesure où les élèves sont confrontés aux limites d'usages des CGP en même temps qu'ils les découvrent une à une, ils pourraient ainsi tisser la dimension phonographique à la dimension sémiographique de manière non successive et, développant des dispositions adaptées à la langue, entrer dans la communauté des scripteurs orthographes. L'institutionnalisation précoce de la CDSO pourrait ainsi précéder l'étude des règles grammaticales.

Dans la SEO, les élèves écrivent tous la même phrase afin que l'activité collective et les interactions langagières des élèves puisse se focaliser très régulièrement sur la question orthographique : la confrontation des propositions permet d'organiser les débats autour des problèmes rencontrés. Ce dispositif rappelle celui de la phrase du jour mais en raison du peu d'expérience de l'écriture qu'ont les élèves en cycle 2, la production de la phrase est intégrée au déroulement global d'une séance²⁶⁵. Les scripteurs débutants participent à la production du texte qu'ils auront ensuite à encoder de sorte que son activité n'est pas détachée du sens de la phrase. Il s'agit ainsi d'écrire ce que l'on veut dire et non d'encoder une chaîne sonore étrangère, sur le modèle du texte dicté.

Cette articulation pourrait nuire à la clarté cognitive entre l'objectif de compréhension dans une discipline, qui aboutit à l'élaboration d'une trace écrite généralement constituée d'une phrase, et celui de l'appropriation du fonctionnement de l'écrit qui correspond à l'activité scripturale et langagière suscitée par l'écriture de la phrase. Cependant la ritualisation du déroulement permet aux élèves de se repérer et de modifier la focalisation de leur activité au moment de l'entrée dans l'activité d'écriture.

2.3 Un déroulement linéaire ritualisé

La ritualisation par opposition au rituel caractérise les processus d'instauration de règles dynamiques à partir desquelles les échanges s'inscrivent dans « un ensemble, fini et défini, de règles et d'habitus communs formant système. » (Montandon, 2005, 87). Cette stabilisation qui ne correspond pas à un figement permet l'accueil et l'intégration des élèves (idem, 88) en soulignant particulièrement les éléments d'ouverture et de

²⁶⁴ À travers la pratique récurrente de la SEO.

²⁶⁵ Pour permettre la focalisation du travail collectif sur l'encodage, cette production de phrase est collective comme dans de nombreuses situations de dictée à l'adulte. Elle est élaborée dans le cadre de situations d'enseignement disciplinaire (lectures d'album, découverte du monde, enseignement artistique, etc) ou pédagogique (sortie, débat de vie collective, etc).

clôture (*ibid.*, 90) mais elle joue aussi un rôle didactique dans la mesure où elle permet aux élèves de trouver « leur propre façon de faire » selon des processus qui relèvent à la fois du mimétique et de la modification. (Hatchuel, 2005, 95 et 96). Les élèves peuvent alors s'approprier les formats d'échanges et participer aux échanges de rôles (Bruner, 1987).

Nous soulignons que cette situation pourrait être très peu lisible les premières fois qu'elle est présentée aux élèves mais que sa ritualisation pourrait lever cet obstacle. Les élèves pourraient alors, en reconnaissant son déroulement, y entrer rapidement et, grâce au « prêt de conscience » de l'enseignante, s'approprier rapidement des significations de l'orthographe même si les connaissances leur font défaut. La SEO, proposée plusieurs fois par semaine, peut acquérir une banalité quotidienne pour les élèves alors même qu'elle relève clairement des apprentissages scolaires. Ce formalisme scolaire est manifeste dans les changements de phases qui sont marqués très explicitement par des changements des modalités de travail (collectif, atelier, individuel). Nous décrivons uniquement les trois phases²⁶⁶ qui concernent directement l'enseignement de l'orthographe et donneront matière à recueil de données : production des écrits de travail en atelier, débat collectif à partir de l'affichage des écrits de travail, copie individuelle de la phrase stabilisée.

2.3.1 La phase d'écriture

L'écriture de la phrase produite oralement est confiée à des élèves répartis en groupes de deux ou trois. La transition entre la finalisation orale et cette mise en atelier est marquée par le déplacement des élèves de la situation de regroupement vers le bureau où ils travaillent en ateliers. Ces groupes sont généralement au nombre de quatre et au maximum de cinq²⁶⁷ pour permettre un affichage au tableau des écrits de travail les uns sous les autres. Cette disposition vise à faciliter la comparaison des diverses propositions pour un même mot qui se retrouvent à peu près alignées sur un axe vertical.

Les groupes sont constitués de manière homogène ou hétérogène suivant les moments de l'année. L'hétérogénéité constitue le fonctionnement de base mais à des moments choisis, l'enseignante peut créer des groupes de besoin et diriger un de ces ateliers. L'atelier est donc un outil de différenciation majeur : dans les cas où les regroupements sont hétérogènes, il permet aux élèves les plus avancés d'aider ceux qui le sont moins

²⁶⁶ Pour se « représenter » les différentes phases, le lecteur peut, dans les annexes VII-e et VII-g voir des photos d'affichages, de tableau et d'élèves au travail en atelier mais celle-ci ne sont pas traitées comme données dans cette partie.

²⁶⁷ Seule une demi-classe écrit à chaque séance.

car dans tous les cas et à chaque séance tous les élèves prennent le stylo pour écrire des mots de la phrase. Dans les ateliers dirigés, c'est l'enseignante qui apporte les aides nécessaires sans prendre en main le feutre. Les aides pour réaliser l'écriture sont diverses et consistent aussi bien à repérer des modèles, des analogies qui peuvent aider mais aussi à guider les recherches dans les outils. L'enseignante aide plus particulièrement à mobiliser les expériences déjà vécues et les orthographes déjà mémorisées pour en extraire des analogies utilisables.

2.3.2 Le débat collectif orthographique

Le débat orthographique est initié par l'affichage au tableau des productions en ateliers et s'effectue en classe entière. Tous les élèves participent donc deux fois par semaine à ces échanges où l'enseignante montre ses manières de faire et où peu à peu, s'appropriant ces manières d'agir les élèves indiquent comment ils s'y sont pris ou comment ils choisissent entre les diverses propositions. Les remarques de l'enseignante concernant les interventions des élèves sont autant d'évaluations²⁶⁸ par rapport à ce qui se fait dans une CDSO. D'une part, elle indique sur le mode de l'ostension comment elle s'y prend pour écrire : ces indications sont souvent d'ordre langagier sans quoi le fonctionnement cognitif risque de rester opaque pour beaucoup d'élèves ; les commentaires magistraux pourraient alors permettre aux élèves d'accéder aux significations des manières d'agir proposées. D'autre part, lorsque les élèves agissent, la maîtresse tente le plus souvent d'explicitier ou de leur faire expliciter comment ils s'y sont pris. En commentant ces échanges, elle propose des éléments évaluatifs qui donnent une plus ou moins grande valeur aux diverses manières d'agir.

Ce sont ces divers feed-back qui fonctionnent comme institutionnalisation en sédimentant et érigeant peu à peu des valeurs partagées dans la CDSO. C'est donc par la récurrence des énoncés et par la valeur que la maîtresse leur attribue que les acquis orthographiques sont institutionnalisés. Ces manières d'agir reconnues ont vocation à s'articuler au travail de mémorisation systématique proposé en ateliers autonomes ou dirigés et au travail d'étude de la langue peu à peu initié au cours du CP par des affichages de séries puis par des séances spécifiques.

2.3.3 La phase d'enregistrement

Cette dernière phase institutionnalise la forme orthographique de la phrase dont le sens a été établi à la fin du débat disciplinaire (littéraire ou autre) lorsque l'enseignante a

268 Nous faisons ici référence à la fonction feed-back (Bruner, 1983, 278).

validé ce qui a été compris et qui va être écrit comme trace du débat. L'activité de copie conduit les élèves à travailler sur la mémorisation et leur permet de participer à la construction des outils dont l'usage se trouve ensuite facilité. En effet la copie de la phrase leur permet de bien la connaître et de la retrouver plus aisément dans les classeurs et les affiches qui sont à leur disposition dans la classe. Elle leur permet enfin de posséder un exemplaire personnel de ces outils à consulter aussi bien dans des moments de transition en classe que lorsqu'ils les emmènent chez eux pour le présenter à leur parents.

La copie individuelle de la phrase correctement orthographiée fait structurellement partie de la SEO ; « la vraie copie a des rapports avec la découverte du système de l'écrit et permet d'observer la norme sociale. » (Ducancel, 2006, 167). L'enseignante y reprend valeurs et manières d'agir qui visent toutes à permettre aux élèves de prendre l'habitude de traiter des mots et non des sons. Cette dernière phase est annoncée par la relecture collective de la phrase et débute par une préparation collective de la copie. Le déroulement précis de cette phase a été très largement enrichi par ENS1 qui grâce à son expérience du CP a proposé des pratiques accordées au cadre de la recherche : faire de la copie un moment d'apprentissage et non une évaluation des capacités individuelles de chaque élève à copier. Elle propose aux élèves de reconnaître, d'épeler des mots et surtout de les « prendre dans leur tête » ce qu'ils peuvent faire en fermant les yeux, en se tournant ou parce qu'elle efface le mot cible. Les comparaisons, les mises en réseaux sont valorisées quand elles sont pertinentes. La copie est ensuite guidée de manière à ce que, dès la première séance, les élèves copient des mots entiers sans lever la tête. Au cours du CP les élèves prennent peu à peu l'habitude de copier sans lever la tête des groupes de mots de plus en plus longs²⁶⁹.

L'habitude de contrôler sa propre écriture est elle aussi installée dès le début puisque les élèves sont conviés à comparer ce qu'il ont écrit avec la phrase modèle même lorsque celle-ci a été effacée pendant la copie-flash. L'objectif affiché est l'absence totale d'erreur.

2.4 Le réglage de l'intervention magistrale

Les interventions magistrales sont fondées sur des pratiques utilisées à l'école maternelle et supposées connues :

- expériences de la dictée à l'adulte qui permettent de voir un adulte lettré prendre

269 On peut voir en annexe VII-f-3 un exemple de découpage ne fin de CP.

en charge le codage d'un texte élaboré collectivement ;

- expériences d'écritures tâtonnées ou toute autre pratique qui ont permis de construire le principe alphabétique et de manier les unités de la comptine alphabétique.

Lorsque les élèves n'ont pas connu régulièrement ce type de pratiques scolaires, la transition pourrait être organisée en tout début de CP en étayant²⁷⁰ plus fortement la mise en ateliers.

La réglementation proposée par le chercheur ne concerne pas le déroulement qui vient d'être décrit. Elle réfère au fait qu'il est impossible de « construire » l'orthographe à l'oreille ; en conséquence, l'enseignante peut encourager les élèves à exprimer leur doute sur l'écriture des mots et non à produire systématiquement une solution. Elle peut ainsi éviter de les confronter à des orthographes lexicales erronées pour ne pas induire la mémorisation de ces formes. Ce choix conduit à valoriser la présentation de modèles, le recours aux affiches outils et l'enseignement de la mémorisation des formes orthographiques. La production des phrases ne suit pas une progression en étude de la langue puisque l'objectif d'enseignement est l'hétérographie distinctive dont toutes les difficultés sont présentes de manière récurrente dans le français quotidien comme on l'a vu en IX-5-2-1

Pour permettre l'activité de l'élève, la priorité est donnée à la manipulation : l'objectif de la SEO n'est pas d'institutionnaliser des règles en passant par leur énoncé et leur inscription dans des outils. L'institutionnalisation des manières d'agir-parler-penser passe par leur inscription dans la culture commune de la CDSO en constitution donc par leur ostension et leur valorisation. Le mode assertif est assumé par l'enseignante dans les cas où les explications sont hors de portée des élèves voire parfois inconnues. La récurrence de la SEO pourrait alors ouvrir sur l'appropriation des manières d'agir c'est pourquoi une priorité est donnée au réemploi.

Chapitre XXI Méthodologie d'observation et recueil de données

Au cours de l'année scolaire 2008-2009, nous avons pour objectif d'analyser l'appropriation de la SEO par l'enseignante, pour en évaluer l'intégrabilité : le suivi en présentiel nous permet d'effectuer des bilans avec elle pour en ajuster la réglementation.

²⁷⁰ L'enseignante peut soit se montrer plus présente soit retarder leur lancement.

Nous observons la mise en œuvre de la SEO tout en collectant des productions écrites effectuées en situation d'évaluation. Une collecte identique dans l'autre classe de CP de la même école dans laquelle nous n'intervenons pas nous permet de compléter nos éléments de comparaison pour orienter nos hypothèses sur l'apprentissage.

1 Le contexte d'observation

Le critère sociologique n'est pas premier dans le choix du milieu d'expérimentation dans la mesure où nous pensons que la prégnance de l'enseignement des correspondances phonographiques est répandu dans tous les types d'école et quel que soit le quartier d'implantation. Notre hypothèse quant aux conséquences sur l'orthographe concerne les élèves de tous les milieux sociologiques même si on peut supposer qu'elles sont plus lourdes pour les élèves de milieux sociaux peu favorisés que pour ceux des milieux les plus favorisés où l'aide fournie par la famille et l'engagement dans des cursus généraux plus longs peuvent finir par compenser sinon réorienter la dimension phonographique de l'habitus scriptural. ENS1 travaille dans un milieu mixte²⁷¹; nous la caractérisons comme une enseignante expérimentée, sans diplôme particulier, ouverte à l'évolution et recherchant des pratiques qui permettent la réussite de tous ses élèves.

Dans la mesure où nous souhaitons qu'ENS1 nous propose son analyse de la mise en œuvre de la SEO par comparaison avec ses années d'enseignement précédentes, nous avons tenté de « neutraliser » les effets qu'auraient pu produire en amont des changements de pratiques chez les maitresses de GS. Celles-ci n'en avaient pas annoncé mais nous ne pouvions le vérifier par l'observation. Nous avons alors appuyé notre recherche sur le contexte que nous offrait l'école de ENS1 qui accueille, chaque année deux CP - le CPa et le Cpb – répartis en effectifs égaux qui varient selon les années de 22 à 26 élèves. Ils sont traditionnellement répartis de manière la plus équitable possible pour former deux CP de niveaux équivalents à partir des indications des enseignantes de la maternelle²⁷². La maitresse du CPb, (désormais ENS2) a accepté pour cette recherche de faire passer les trois évaluations comparatives qui concernaient notre recherche de master sans recevoir aucune information sur l'objet de cette recherche. Les effets

271 L'étude des CSP permettent de classer l'école Jules Ferry à Pessac comme un milieu mixte. ENS1 reçoit dans sa classe des élèves de milieux variés ayant des connaissances très hétérogènes sur l'écrit, allant du lecteur précoce à l'élève qui ne connaît pas toutes les lettres et reconnaît moins de cinq mots à l'entrée du CP.

272 Comme toutes les années précédentes.

observés chez ENS1, s'ils ne se produisaient pas chez ENS2²⁷³, ne pouvaient alors être référés à des enseignements en amont du CP. La portée de la comparaison reste cependant très limitée, tant en raison de l'implication de ENS1 dans l'élaboration du dispositif et de la présence du chercheur dans sa classe, que des multiples paramètres qui pourraient différencier les pratiques des deux enseignantes. Elle peut nous fournir des orientations de réflexion et des hypothèses et non des résultats que nous jugerions reproductibles²⁷⁴.

2 La présence du chercheur

Dans ce dispositif de recherche, notre place est plurielle. Avec l'enseignante, nous avons élaboré et stabilisé provisoirement la SEO qu'ENS1 met en œuvre à raison de deux séances hebdomadaires. Nous observons²⁷⁵ des séances en classe et discutons avec ENS1 de la manière dont la « réglementation » apparaît dans les interactions langagières. Cette position permet d'interroger nos choix initiaux, des façons de faire, de les faire varier pour tenter de comprendre ce qu'elles induisent du point de vue de l'élève. En second lieu, nous pouvons, les parents et les élèves en avaient été informés, être acteur pendant le travail des groupes ou de copie. Les élèves peuvent à tout moment être interrogés sur tel ou tel point sans que nous parlions ici d'entretiens métagraphiques. Enfin nous préparons les protocoles des évaluations, en lien avec les enseignantes et n'intervenons pas pendant leur déroulement. Lors de la troisième passation, le chercheur est totalement absent des classes.

La situation expérimentée est très certainement influencée par notre présence régulière²⁷⁶ dans la classe et par le fait que l'enseignante soit partie prenante de la recherche. Pendant cette première année, la taille des groupes d'atelier relève de sa décision²⁷⁷. En quête d'un renouvellement de ses pratiques de l'enseignement de l'orthographe, sans pour autant chercher leur bouleversement, elle a assurément à cœur que cela « marche ». Nous faisons l'hypothèse que, pour elle, ce travail a participé à la fois du mode de la pratique professionnelle « quotidienne »,²⁷⁸ de son enrichissement et

273 ENS2 nous a indiqué l'année suivante, alors qu'elle mettait en œuvre la SEO dans le cadre de de la poursuite de notre recherche, qu'elle n'avait jamais aussi systématiquement orienté l'activité de ses élèves de CP vers la segmentation et l'hétérographie distinctive.

274 Ces résultats seront systématiquement confrontés avec les propos d'ENS1 et un compte-rendu d'ENS2.

275 Certaines séances peuvent être filmées.

276 11 séances sur les 43 que ENS1 a mené pendant cette année-là.

277 En raison de son expérience du CP, elle ne jugeait pas souhaitable de faire collaborer plus de trois élèves, dès le début d'année, sur une tâche d'écriture.

278 Comme elle nous l'a dit à la fin de la première séance de l'année 2009-2010 : « Tu sais, maintenant c'est **ma** pratique, je me la suis appropriée ».

de la réflexion sur la pratique. Cette forte collaboration constitue un biais pour la recherche²⁷⁹. Ce biais cependant ne nous semble pas problématique par rapport à nos hypothèses qui dans un premier temps ne visent pas la reproductibilité. Notre but est d'observer comment l'enseignement de l'orthographe est articulé à celui de la lecture²⁸⁰ par une pratique de classe et de s'assurer que le rééquilibrage par la SEO ne conduit pas dans la classe de ENS1 à une déperdition des connaissances dans d'autres domaines de l'apprentissage de l'écrit.

3 La construction des données

Nos données sont de deux ordres. D'une part, l'observation régulière des SEO et les échanges informels avec ENS1 sont l'objet de notes brèves sur des comportements saillants qui suscitent chez nous interrogations ou intérêt. Outre nos notes, nous disposons de trois écrits rédigés par les enseignantes. Dans une première analyse ENS1²⁸¹, qui répond à une demande du chercheur de faire un bref bilan écrit des trois premiers mois, indique la manière dont elle peut nous éclairer sur les effets de la SEO : « Je compare avec les années précédentes où ce travail de réflexion orthographique n'existait pas ... ». L'année suivante nous avons à nouveau demandé, à la mi-janvier 2010, un compte rendu succinct et guidé à ENS1²⁸², et à ENS2²⁸³ qui mettait pour la première fois en œuvre un enseignement spécifique, ritualisé et réglé de l'orthographe en utilisant la SEO. Nous faisons référence à ces deux documents pour enrichir notre analyse. Nous nous référons enfin à l'entretien déjà présenté²⁸⁴.

D'autre part, nous suivons les apprentissages des élèves par des passations écrites menées à trois moments de l'année. Nous effectuons en parallèle le même relevé dans la classe de ENS2. Trois passations²⁸⁵, espacées de six à sept semaines à chaque fois (octobre, décembre et mars) ont été effectuées, le même jour dans les deux classes de CP a et de CP b. Elles consistent en l'écriture de deux ou trois phrases dont la segmentation est d'une difficulté croissante. Cette observation n'a pas été poursuivie plus avant dans l'année parce que, en raison de notre hypothèse concernant le rôle de la mémorisation dans l'acquisition de l'écriture par la voie directe, il devenait de plus en plus complexe de proposer aux élèves des deux classes des phrases qui ne biaisent pas

279 Même si la majorité des SEO ont été conduites en notre absence.

280 Les premières séances passées, la présence du chercheur se banalise ; c'est un moment de classe comme un autre.

281 Annexe VI-a-4

282 Annexe VI-a-5

283 Annexe VI-a-6

284 Annexe VI-a-4

285 Annexe VI-b

les résultats en fonction du travail lexical effectué par une des enseignantes ; il est en effet très difficile de neutraliser ce paramètre²⁸⁶ au-delà de quelques semaines au CP.

3.1 *Organisation des protocoles*

Le choix de chaque mot de ces phrases a été établi en concertation avec les deux enseignantes de façon à ce qu'aucun d'eux n'ait été l'objet d'un apprentissage systématique dans une classe et non dans l'autre. La première passation, organisée à la fin du mois d'octobre, est constituée de deux phrases compréhensibles par tous les élèves à écrire sur deux lignes différentes.

Nathan est dans la classe de CP.
La poule mange une pomme.

Ces deux phrases comportent uniquement des mots déjà étudiés à la maternelle et revus en début d'année dans les deux classes ; l'enseignement des CGP ne permet pas encore d'encoder²⁸⁷. Nous y observons l'usage de la voie directe et la segmentation de la chaîne écrite. Bien que nous focalisions notre recherche sur la capacité à faire intervenir l'hétérographie distinctive nous avons supposé que les mots connus par les élèves dans les deux classes ne permettaient pas encore de faire des observations dans ce domaine. Les connaissances enseignées des CGP ne pouvaient leur permettre d'écrire une phrase entière par la voie indirecte et nous n'avons pas proposé des mots inconnus²⁸⁸.

La deuxième passation est organisée la troisième semaine de décembre.

Ma classe c'est le CP. Je commence à savoir écrire seul(e).

La première phrase propose des mots déjà utilisés dans la passation 1 dans un contexte syntaxique renouvelé. La deuxième contient des mots non étudiés qui permettent d'observer si les élèves utilisent des compétences phonographiques mais aussi s'ils ont commencé à enregistrer des formes orthographiques hors d'un enseignement spécifique. La présence du E à SEULE n'est pas objet d'analyse.

La dernière passation est menée au début du mois de mars.

Ma classe est dans Pessac. Il y a 22 enfants. Depuis le début d'année, nous apprenons à lire et à écrire.

La première phrase permet de retrouver les mots déjà rencontrés dans les passations 1 et 2. à nouveau réagencés. La deuxième phrase propose un cas d'homophonie et un cas de

286 EL indique dans son entretien (annexe VI-a-1) comment l'apport d'un album par un élève génère toute une séquence de travail sur l'écrit non programmée initialement par l'enseignante.

287 Les quatre déterminants ne sont pas comptabilisés dans les résultats pour éviter que leur transparence phonographique ne complexifie l'analyse des résultats.

288 Cette demande aurait pu créer une situation déstabilisante qui aurait mis de nombreux élèves en échec et pu ainsi créer des obstacles à la suite de notre recueil de données.

pluriel nominal non introduit par un déterminant pluriel courant alors que le lien entre les déterminants DES ou LES et le S du pluriel est, sous des formes différentes, objet de signalement dans les deux classes. La troisième phrase pose de multiples problèmes de segmentation du fait des élisions et des liaisons concernant des mots non étudiés systématiquement à l'écrit. La confrontation de la première et de la troisième phrase permet d'observer le traitement de l'homophonie sur la sélection ET / EST.

3.2 *Présentation des données*

Dans le corpus présenté en annexe, les données concernant ces évaluations sont présentées selon trois modalités. Nous proposons d'une part des reproductions²⁸⁹ de certaines productions des élèves les plus en difficulté pour rendre compte de la réalité de ces écritures qui ne sont pas orthographiques mais parfois ne sont pas non plus phonographiques. Les élèves qui les produisent ne manifestent pas encore, lors des passations, les compétences de base de l'écriture.

Nous présentons ensuite pour chaque passation un relevé systématique des formes produites²⁹⁰. Ces relevés peu exploités dans notre recherche donnent connaissance du matériau à partir duquel les tableaux synthétiques ont été construits.

Enfin, nous présentons des tableaux²⁹¹ dans lesquels sont inscrits pour les deux classes les résultats concernant les observables de notre recherche : segmentation, réalisation orthographique de mots non transparents, distribution homophonique. Nous effectuons aussi un relevé systématique concernant les réussites et les échecs phonographiques puisque nous souhaitons nous assurer que l'introduction de la SEO ne se fait pas au détriment de cette compétence. Un dernier relevé concerne le marquage du pluriel nominal dans la passation trois.

La comparaison que nous effectuons est une manière de retracer notre chemin de recherche et de montrer comment nous avons été conduit à affiner nos observations et en particulier à être beaucoup plus attentif à la question de la segmentation. Nous avons maintenu ces résultats dans notre présentation dans la mesure où ils sont concordants avec les observations des enseignantes. ENS1 se réfère à ce qu'elle observait au cours de ses dix années d'expériences précédentes. Pour ENS2, la comparaison a lieu pendant l'année suivante lorsque, engagée dans notre recherche, elle met en place la SEO et observe des évolutions. Les tableaux comparatifs montrent globalement que les deux

289 Annexes VI-c-1, 2, 3, 4.

290 Annexes VI-d-1, 2, 3.

291 Annexes VI-e-1, 2.

classes observées (à travers les réponses fournies au test²⁹²) possèdent des caractéristiques particulières liées à la situation étudiée et qui les différencient. Cependant, les tests effectués restent muets sur la nature de cette liaison. Les résultats ne peuvent être interprétés comme conséquence de la mise en place de la SEO ; il faudrait que toutes choses soient égales par ailleurs dans les pratiques des deux enseignantes.

Chapitre XXII Analyse des données

Nous présentons nos résultats selon deux entrées. La première concerne l'insertion de la SEO dans les pratiques d'enseignement du code et le rôle des activités collectives dans l'apprentissage individuel. La deuxième, qui concerne les résultats des élèves, n'a qu'une dimension hypothétique en raison de la multiplicité des paramètres didactiques impossibles à neutraliser.

1 Une situation intégrable

ENS1 s'est très rapidement approprié le déroulement de la SEO. La nature des phrases, la fréquence, la durée des phases, la gestion de la copie, tous ces paramètres ont été objet de personnalisation sans remise en cause de la focalisation²⁹³ orthographique des interactions langagières. La SEO telle qu'elle l'a conduite de manière récurrente au long de cette année 2008-2009 génère des confrontations²⁹⁴ et conduit les élèves à constater que les graphèmes sont multiples pour un même « son »²⁹⁵ puisque les écritures²⁹⁶ proposées pour un même mot sont différentes.

1.1 *Vers l'élaboration d'aides en amont*

L'application de la réglementation initialement adoptée -« éviter de demander à un élève de chercher ce qu'il ne peut pas découvrir »- vient cependant heurter les représentations les plus courantes et ENS1, pourtant extrêmement motivée par cette recherche, la discute régulièrement en acte ou en parole. Peu à peu, les échanges sur ses réticences nous permettent de repérer les habitudes et les soubassements théoriques ou

292 Étude exploratoire des données statistiques en annexe VI-e-3.

293 Ici la qualité de chaque intervention orale est essentielle puisque c'est en elle que s'incarne la « réglementation » de la SEO. Les mots choisis par l'enseignante forment « consigne » ; ils orientent les élèves sur le phonographique ou sur l'orthographique.

294 Comme tous les dispositifs de « phrase du jour ».

295 Dans son premier bilan, du 15 janvier 2009 (annexe VI-a), ENS1 souligne les conséquences positives pour le travail sur le code qui conduit à la rédaction des affiches de sons selon le modèle des placards, hérité de la méthode du sablier (Préfontaine, Hatier, 1974).

296 Pour l'usage de ce mot comme pour celui de « son », nous nous plaçons du point de vue de l'élève.

idéologiques²⁹⁷ qui se trouvent contestés par cette mise en œuvre et nous élaborons, conjointement, des propositions pour rendre possible cette réglementation. Le dispositif est alors enrichi en vue de mettre à disposition des élèves les aides et outils nécessaires en amont de la production de groupe, sans attendre la confrontation de la troisième phase.

Avant de lancer les ateliers, la maitresse peut ainsi conduire le découpage de la phrase en mots et le repérage de mots récupérables de la question ; elle fait aussi préciser la graphie d'un son et aide par des analogies, des mises en réseau. Elle choisit par exemple en décembre d'écrire au tableau le mot « neige » alors que les élèves doivent écrire « neiger » ; de ce fait elle élimine toute possibilité de discussion sur les graphies du [ɛ] et du [ʒ] en commençant à schématiser²⁹⁸ la notion de famille de mots et en enseignant implicitement aux élèves l'appui sur le radical mais elle laisse ouverte la confrontation de propositions concernant la terminaison en [e]. Dans les deux cas les élèves n'auraient pas eu les moyens de choisir la bonne graphie entre les différentes propositions et la maitresse sait qu'il lui revient de l'indiquer de manière ostensive mais, alors qu'elle utilise l'ostension de manière systématique, elle favorise pour le radical la procédure de mémorisation et pour la terminaison la confrontation au doute homophonique sur les terminaisons verbales. Concernant des phénomènes morphographiques, elle signale ou valorise dès le mois de décembre le repérage auditif des déterminants pluriels susceptibles d'entraîner à l'écrit un « s » au mot suivant. C'est seulement après des échanges en demi-groupe sur l'orthographe des mots qu'ils vont écrire que les élèves sont placés en ateliers autonomes.

1.2 Le rééquilibrage entre phonographie et sémiographie

La SEO a été proposée deux fois par semaine en empruntant sur le temps d'enseignement du code. La division par deux du nombre de séances consacrées à l'enseignement des CGP produit pendant le début de l'année un ralentissement dans la programmation des sons étudiés qui ne produit pas d'effets notables²⁹⁹ sur l'entrée en lecture ni en écriture. Ce ralentissement initial n'entraîne pas de retard dans la programmation habituelle des CGP qu'ENS1 peut « boucler » en fin d'année. Elle l'explique par le fait que les séances consacrées au CGP se sont révélées de plus en plus rapides à mener particulièrement à partir du mois de janvier :

297 Par exemple ce qui concerne la « libération » de l'écriture.

298 Nous présentons la notion de schématisation reprise chez Grize en XXIII-3-3 pour analyser les transcriptions.

299 Ils auraient été signalés à ENS1 par les évaluations habituelles de CP et de CE1.

ENS1 48 : ça rejoint c'qu'on disait tout à l'heure / à quel point les choses sont entremêlées / parce que **ce travail / de production d'écrit / me déblaye de façon incroyable** le travail de lecture / **le travail d'apprentissage des sons** / euh cette année euh / je n'ai pas besoin de faire euh / ce que t'appelles le sablier / tu sais où on entend le son / § oui je vois j'entends §§ etc... / les gamins i's entendent = **les gamins i's entendent** / i's analysent euh / i's analysent bien les mots / parc'qu'y'a besoin de les écrire / et euh / donc / moi que [grã] sorte avec E-N ou avec A-N / pour moi ça me / ça m'déblaie du travail en lecture quoi / § ouais §§ donc euh / euh qu'i' sachent qu'i'a plusieurs façons d'écrire ce son-là / **moi ça m'fait gagner du temps par ailleurs**

L'activité d'écriture conduit les élèves à manier la langue. Leurs recherches deviennent d'autant plus efficaces qu'elles s'appuient sur des formes orthographiques mémorisées ou surtout des mots reconnus, ce qui permet à l'enseignante d'accélérer le travail systématique sur les CGP. Les acquis visés concernant l'écriture orthographique ne se font pas au détriment des performances en lecture à propos desquels, les échanges avec l'enseignante, tout au long de cette première année, ne montrent pas d'inquiétude. Elle a pu concilier cet enseignement nouveau pour elle avec celui de la lecture tel qu'il est inscrit dans les programmes et elle a pu développer la dimension sociale des apprentissages : les élèves ont en effet appris à écrire dans des situations collectives en particulier celles des ateliers où ils écrivaient à trois. Alors qu'ils n'ont jamais écrit seuls en classe avant le début du mois de mars, ils parviennent à écrire individuellement lors des trois passations.

Les commentaires des enseignantes montrent enfin que pour les élèves, l'enseignement de l'orthographe est apparu motivant (CR janvier 2009 ENS1). L'investissement des élèves dans l'écriture et les débats orthographique fait partie des motivations de ENS1 et ENS 2 à poursuivre leur collaboration avec le chercheur, comme elles l'indiquent dans leur compte-rendus en 2010.

2 Des apprentissages orthographiques

Les observations portent sur les 47 élèves de CP de l'école. Elles permettent de faire émerger des hypothèses sur la segmentation et sur l'articulation entre manières d'agir phonographiques et sémiographiques qui sont devenues les axes de travail dans la suite de notre recherche doctorale. Nous mettons en relation nos comparaisons quantitatives sur les passations avec les observations d'ordre qualitatif de ENS1.

En premier lieu, ENS1 indique que les élèves mémorisent les images orthographiques : « Les mots devant être sus pour les dictées le sont. C'est **une nouveauté** : de la **nécessité** de disposer de mots naît le **besoin** d'apprendre » (CR 15 01 2009). Cette affirmation est fondée sur le travail d'évaluation qu'elle mène habituellement dans son CP depuis plusieurs années ; la différence ne porte pas seulement sur les résultats lors de l'exercice de dictée

de mots mais aussi sur leur attitude. ENS1 souligne que les élèves s'investissent dans le travail de mémorisation des mots qu'elle propose comme elle le faisait les années précédentes. Les significations de cet enseignement apparaissent incorporés par ces élèves puisqu'elle parle de « nécessité » et de « besoin », alors qu'elle n'indique pas avoir mis en œuvre de technique d'enseignement nouvelle pour la mémorisation autre que la SEO.

2.1 *Une segmentation systématisée*

La segmentation est une manière d'agir en production d'écrit mais aussi une compétence attendue dans l'apprentissage de l'écriture qui peut être analysée sous deux aspects : la systématisme et la pertinence. Du côté des manières d'agir, l'insertion systématique des blancs graphiques signale l'incorporation et l'orientation de l'habitus scriptural. La pertinence de la distribution de ces blancs, nous informe ensuite sur le développement d'un sens du jeu qui, en amont de la connaissance grammaticale, permet aux élèves de séparer les mots correctement.

2.1.1 Les observations de l'enseignante

Dès le premier compte rendu, l'appropriation de la segmentation est signalée très explicitement par ENS1 : « Ce qui me frappe en premier lieu en confrontant les écrits de cette année avec les précédents, c'est que **le problème de la césure des mots**³⁰⁰ (que **j'avais du mal à résoudre** !) ne s'est jamais posé. Aucun enfant cette année ne me produit de phrase monobloc sans individualisation des mots » (CR 15 janvier 2009). L'année suivante, toujours au mois de janvier, elle relève que « la césure des mots en unités lexicales **ne pose plus aucun problème** » (CR ENS1 janvier 2010). La récurrence du terme « problème » nous renvoie aux nombreuses observations d'enseignants confrontés à cette situation qu'ils vivent douloureusement. En effet, il y a très peu à expliquer et après l'avoir fait plusieurs fois, ils se trouvent face à des élèves qui semblent ne pas comprendre ce qui leur est enseigné. Quand nous interrogeons ENS1 sur les modifications majeures induites par la SEO dans les résultats de ses élèves, elle insiste sur le phénomène :

ENS1 28 : bon /// pour tous + euh:: y'a une chose / qui me semble: / évidente: et que / je vois **sur le travail de Nathalie à côté** / c'est que **mes élèves** /// **ont la notion du mot** / c'est-à-dire que / je ne rencontre **plus / jamais / cette année** / des / des phrases écrites: sans les espaces / en tout cas des phrases où y'a plus du tout de césure / et ça **c'est une notion le mot / pour un enfant / c'est / difficile** à / dans la chaîne sonore on ne l'entend p'= enfin on l'isole pas / on l'entend mais on ne l'isole pas des autres / euh:: il faut passer par ce qui est écrit mais i' sont pas tous lecteurs / euh c'est pas évident quoi / euh pour un enfant c'est pas évident / et / **jusqu'à cette année / j'avais des élèves / y compris des bons élèves / qui étaient capables de me faire un paquet / par exemple / déterminant nom**

300 Les groupes de mots soulignés le sont par l'enseignante

adjectif // // d'accord / voire // plus / et cette année j'ai pas / **que ce soit chez les:: / bons / ou chez les moins bons** // et ça c'est vraiment quelque chose de très nouveau / c'est un souci / dont le travail qu'on fait ensemble m'a **débarrassée complètement**

Le résultat est observé comme un basculement qualitatif ; l'enseignante précise qu'il est massif (plus jamais, évidente, complètement) et qu'il concerne la totalité de ses élèves et non les plus en réussite (**que ce soit chez les:: / bons / ou chez les moins bons**). Elle souligne aussi la difficulté de la notion de mot pour des élèves jeunes, ce qui oriente notre attention sur une deuxième dimension de la segmentation qui doit être aussi envisagée sur le plan de la pertinence.

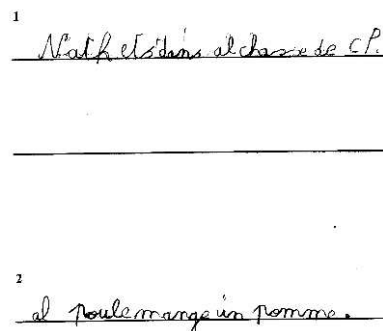
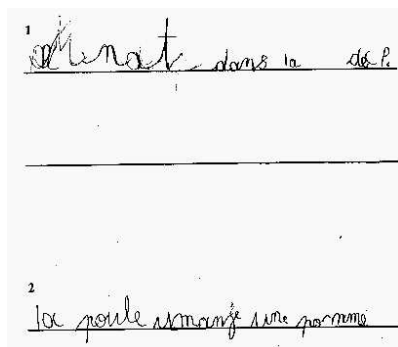
Cette manière d'agir, nous semble fonder pour les élèves la possibilité d'accomplir la tâche proposée. Abordant la production d'écrit comme écriture d'une succession de mots, ils ne sont plus freinés par la compréhension ou la maîtrise du principe alphabétique et sont « capables d'écrire ». Ce sentiment de compétence (Crahay, 2010) est noté par ENS1 dès la première année : « Je n'ai pas non plus d'enfants qui n'écrivent pas : tous **tentent une production**³⁰¹ aussi imparfaite soit-elle. » (CR ENS1 15 janvier 2009). Il est repris, l'année suivante de manière très explicite : « tous les élèves quel que soit leur niveau, **tentent d'écrire** » (CR ENS1 janvier 2010). ENS2 de manière plus elliptique souligne « la **facilité** de l'entrée dans la production d'écrit. » (CR NB janvier 2010). L'analyse des productions des élèves en 2008-2009 est en accord avec ce constat.

2.1.2 Un mouvement précoce et persistant

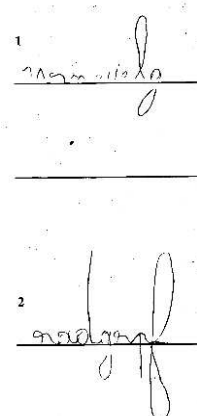
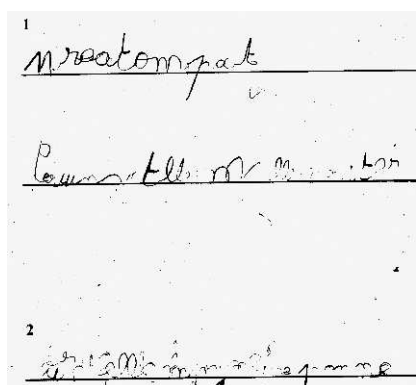
Dès la première passation, les productions écrites manifestent un déplacement de l'habitus langagier des élèves qui incorporent la segmentation scripturale. Tous les élèves du CPa isolent les mots par des blancs graphiques dans les deux phrases proposées. Les trois productions les plus faibles³⁰² montrent que les élèves, quelles que soient les erreurs produites, écrivent des mots ; dans le premier exemple (ci-dessous à gauche) on observe que la place du mot CLASSE a été réservée alors que l'élève n'écrit aucune lettre.

301 Souligné par l'enseignante.

302 Annexe VI-c-1



Le deuxième exemple (ci-dessus à droite) contient deux phrases dont les mots sont segmentés et dans lesquelles nous identifions suffisamment de mots pour supposer que l'élève est bien engagé dans une activité d'écriture. Les formes erronées relèvent d'échecs localisés et non de l'incompréhension du fonctionnement de l'écriture. La forme ETS pourrait plus particulièrement manifester une manière d'agir orthographique³⁰³ : l'élève se réfère à une forme mémorisée mais pas encore stabilisée puisque le S n'appartient pas à la conversion phonographique. La réussite pourrait être liée au choix effectué de n'utiliser dans cette passation que des mots connus des élèves³⁰⁴. Cependant cinq élèves du CPb produisent des phrases qui sont des suites de lettres totalement amalgamées comme on en trouve dans de nombreux CP à cette époque de l'année. Nous donnons en annexe VI-c-2 trois exemples parmi les cinq productions d'élèves qui n'utilisent pas le principe alphabétique. Seul le prénom Nathan dans la première relève de cette réussite. Le reste des phrases laisse penser que les élèves ont uniquement compris qu'ils devaient utiliser des unités de l'alphabet mais sans effectuer de lien entre ces lettres et une valeur phonographique. Comme le montrent les deux exemples ci-dessous, ils accomplissent la tâche sans entrer dans l'activité :



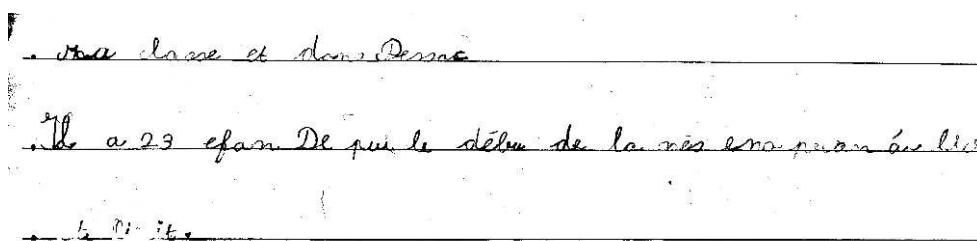
303 L'analyse est plus complexe pour « al » qui peut relever de l'inversion des lettres ou des sons.

304 Ce qui pourrait faciliter leur saisie en tant que mots orthographiques.

Sans exclure un effet de la composition des classes, nous observons une incorporation différenciée du mot qui pourrait être en lien avec l'enseignement de l'année en cours selon les observations de ENS1. Plus globalement, nous observons lors des trois passations un écart concernant les productions interprétable de l'ordre de 20 %.

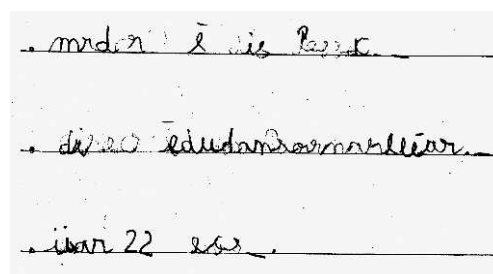
Tableau 1 : Segmentation	CP a	CP b
formes interprétables passation 1 (8 mots par phrase)	96,74 %	76 %
formes interprétables passation 2 (8 mots par phrase)	86,93 %	68,75 %
production de trois phrases interprétables passation 3	100 %	78,26 %

Les évaluations deux et trois contiennent des mots utilisés couramment par les élèves à l'oral mais dont l'enseignement n'a été effectué systématiquement par aucune des deux enseignantes. Nous observons que tous les élèves du CPa segmentent la chaîne orale en mots et semblent avoir incorporé la notion de mot.



- une classe et dans Dessas
 - Il a 23 ans. De plus le début de la phrase est en gras.
 - la fin de la phrase

Dans la classe témoin en revanche, nous relevons des productions d'élèves qui n'ont pas incorporé cette manière d'agir lors des deux premières évaluations ou sont encore dépassés par la tâche dans la passation 3. Lors de la passation 2, deux productions sont encore non segmentées³⁰⁵. La dernière montre que l'élève a su récupérer les deux premiers mots même s'il ne les segmente pas mais l'absence de tout autre mot signale la fragilité de cette compétence scripturale.



- mdr et les deux
 - deux autres mots
 - un 22 ans

Les quatre productions présentées pour la passation 3 (annexe VI-c-4) montrent que tous les élèves du CPb produisent quelques mots interprétables et segmentés. Le sentiment de compétence apparaît donc avec plusieurs mois de décalage chez ces élèves

³⁰⁵ Annexe VI-c-3.

les plus faibles de cette classe. Des passages dans le premier et le troisième exemple montrent cependant la fragilité de ces acquis. Isolés du reste de la production, ces passages qui concernent des mots nouveaux laisseraient penser à un observateur non averti que ces deux élèves n'ont pas acquis le principe alphabétique et utilisent des lettres indépendamment de leur valeur phonographique originelle. On observe encore un très long passage non segmenté qui montre la fragilité de l'incorporation du mot.

2.2 *L'identification des mots*

La deuxième question qui se pose pour la grande majorité des élèves est celle de la pertinence de la segmentation. Ils pourraient en effet être guidés par le découpage syllabique et effectuer une distribution aléatoire des blancs graphiques.

2.2.1 Une distribution pertinente des espaces graphiques selon ENS1

Interrogée sur la nature des segmentations, ENS1 souligne que la réussite est aussi d'ordre qualitatif :

ENS1 29 : **plutôt bien placée** / oui / oui oui / **plutôt bien placée** / euh voilà / **plutôt bien placée** parce que je = c'qui se = c'qui se voyait souvent les autres années / c'était bon des problèmes de / paquets de mots comm'ça / regroupés / ou **des mots coupés n'importe comment** / enfin des paquets / coupés à **n'importe quel endroit** quoi = **le petit [gar // sɔ̃] / voilà / des choses comm'ça** qui arrivaient / ça / ça n'arrive plus / ça n'arrive plus / donc je pense que tout le travail qu'on a fait tout à fait au début / sur les phrases mystères / où on a manipulé beaucoup de mots dans un ordre / dans un autre ordre / isolés / repérés / cachés / déplacés / j pense que tout ce travail là / qui restait très implicite / eh on / euh :: / j pense que ça a porté ses fruits / quand quand tu vois **ce que produisent les élèves de Nathalie à côté** / et les miens // euh elle a encore beaucoup de / **de paquets comme ça d'amalgame** / qu'on n'voit / pratiquement plus chez moi / et:: **l'an dernier** / jusqu'à la fin de l'année / j pense à un enfant particulier / **je m'suis battue** avec lui pour que / et **je n'y arrivais pas** / par'que la notion est trop abstraite

Ces commentaires nous intéressent sur deux plans. D'une part les exemples cités sont représentatifs des situations qui plongent les enseignants de CP dans une grande perplexité. Comment un élève peut-il parvenir à la segmentation d'un mot aussi courant que GARÇON en deux éléments ? (ENS1 29) Pourquoi des élèves, qui par ailleurs ne semblent pas en difficulté cognitive (ENS1 28), peinent-ils à s'approprier l'« évidence³⁰⁶ » du mot ? Le propos (« je m'suis battue, je n'y arrivais pas ») indique que cet enseignement est parfois vécu comme un combat dans lequel l'enseignant se sent désarmé.

D'autre part, ENS1 convoque des références pratiques diverses pour construire sa comparaison. Elle cite aussi bien ses expériences personnelles proches (l'an dernier) ou plus globales (jusqu'à cette année) que ce qu'elle observe en cette année particulière chez

306 Nous reviendrons infra sur la question de cette évidence .

sa collègue et voisine de classe : « sur le travail de Nathalie à côté » (28) ; « ce que produisent les élèves de Nathalie à côté » (29). L'année suivante lorsque ENS2 met en place la SEO, les problèmes de segmentation observés jusqu'alors dans sa classe n'apparaissent plus et elle souligne : « **La rapidité à laquelle les enfants ont acquis la notion de mot.**(segmentation de la phrase; compréhension des liaisons). » (CR NB janvier 2010)

2.2.2 Une incorporation du mot par sens du jeu

Dans cette perspective le concept d'habitus nous paraît particulièrement pertinent. En effet, les observations ENS1 28 et 29 soulignent que les échecs des élèves ne renvoient pas à l'usage erroné de définition mais à un découpage syllabique (n'importe comment, n'importe quel endroit). Très souvent ces échecs ne sont pas exploitables car les enseignants n'arrivent pas à les utiliser comme indices d'un savoir en construction. Nous avançons l'idée qu'ils relèvent d'un sens du jeu insuffisamment développé. De plus, la formulation de ENS1 pour analyser la réussite qu'elle observe est éclairante : « mes élèves **ont** la notion³⁰⁷ de mot ». Elle ne dit ni qu'elle la leur a explicitement enseignée ni qu'ils l'auraient même découverte seuls ; elle signale une forme d'incorporation qui unit notion et action sans que l'observatrice aille au-delà du constat. Ce qu'elle souligne par contre c'est que les enseignements qu'elle dispense habituellement prennent une valeur nouvelle : « j pense que ça a porté ses fruits ». Or, une fois la manière d'agir incorporée, de nombreux mots connus ne posent plus de problèmes ; ceux-ci apparaissent soit dans des situations réglables pour l'expert comme l'élision ou la liaison soit dans des conditions où seule la mémorisation est efficiente puisque les irrégularités du français les rendent strictement imprédictibles. (cf. puisque / depuis que). Dans les deux types de situations, les réussites observées en amont de la mise en règle ou de la mémorisation pourraient relever d'un sens du jeu incorporé.

2.3 La conversion phonographique

Les résultats ne laissent pas supposer de déperdition concernant la capacité à phonographier.

2.3.1 Les constats de ENS1 sur l'enseignement des CGP

Le travail systématique sur les CGP tel que le pratiquait l'enseignante et qu'on trouve dans de très nombreux CP n'a jamais été arrêté mais le nombre de séances

³⁰⁷ NB (qui deviendra ENS2) signale elle aussi cette acquisition de la « notion de mot ».

hebdomadaires a diminué. Il se déroule en partant de mots oralisés dans lesquels on repère le phonème travaillé avant de le repérer dans l'écrit, ce qui permet ensuite de l'isoler dans l'écriture de mots déjà connus et de faire ainsi l'inventaire de la totalité des graphies, ou uniquement des plus courantes, suivant les choix didactiques de l'enseignant.

Du fait qu'ENS1 s'appuie pour les élèves observés sur une pratique du matériel alphabétique diversifiée par l'écriture et sur une habitude systématisée à chercher des analogies pour écrire, ces séances se trouvent grandement accélérées. Elles sont aussi facilitées, ce qui pourrait améliorer leur efficacité pour les élèves les plus en difficulté. Ainsi, quand nous comparons les deux classes, les élèves du CPa bien qu'ils reçoivent moins³⁰⁸ d'enseignement des CGP ne manifestent pas une capacité à phonographier moindre que ceux du CPb. ENS1 souligne cet aspect en se référant à ses dix années d'expérience : « Les confusions de sons³⁰⁹ moindres (peut-être parce que plus travaillées et plus intégrées individuellement). » (CR ENS1 jv 2009). Elle précise que « **la mémorisation des sons** –même complexes- **est accélérée** : parce qu'on a eu besoin du « oi » dans beaucoup de mots, on l'a pourtant étudié précocement. ». (idem.).

Cette remarque sur le rôle de l'écrit dans la mémorisation des graphèmes converge avec les observations des maîtres qui utilisent la méthode naturelle de lecture ou des approches de l'écrit³¹⁰ qui étaient signalées dans les programmes de 2002 :

Certaines méthodes proposent de faire **l'économie de l'apprentissage de la reconnaissance indirecte des mots** (méthodes globales, méthodes idéo-visuelle...) de manière à éviter que certains élèves ne s'enferment dans cette phase de déchiffrage réputée peu efficace pour le traitement de la signification des textes. On considère souvent aujourd'hui que ce choix comporte plus d'inconvénients que d'avantages : il ne permet pas d'arriver rapidement à une reconnaissance orthographique des mots, trop longtemps appréhendés par leur signification dans le contexte qui est le leur plutôt que lus. On peut toutefois considérer que la plupart de ces méthodes, **par le large usage qu'elles font des activités d'écriture**, parviennent aussi à enseigner, **de manière moins explicite**, les relations entre graphèmes et phonèmes (TO 2002, 78).

Les observations de ENS1 sont en accord avec ces divers constats. Comme dans les classes où les enseignants font beaucoup écrire, l'activité orthographique dans la SEO pourrait rendre l'étude des CGP plus accessible aux élèves.

2.3.2 Des convergences entre les évaluations et les observations

Notre étude des réussites phonographiques³¹¹ dans les passations ne contredit pas les

308 Nous utilisons une double référence à la pratique antérieure de ENS1 et aux pratiques habituelles de CP en lien avec les manuels et des méthodes de lecture.

309 Les deux segments sont soulignés par l'enseignante.

310 Comme celles proposées par Charmeux ou Ouzoulias.

311 Annexes VI-c-1 et VI-c-2.

observations de l'enseignante. Nos analyses portent plus particulièrement sur les évaluations 2 et 3 qui intègrent des mots non enseignés aux élèves de manière systématique.

Tableau 2

Orthographes «mémorisées»	CP a	CP b
écritures orthographiques exactes passation 1 (8mots)	67,34%	32,81%
écritures orthographiques exactes passation 2 (8 mots)	33,52 %	9,1 %
écritures orthographiques exactes passation 3 (5 mots cibles)	78,1 %	40,27 %
Mots non étudiés	CP a	CP b
écritures phonétiquement correctes passation 1 (8 mots)	84,24 %	56,25
écritures phonétiquement correctes passation 2 (8 mots)	73,3 %	33,52 %
réussites phonographiques passation 3 (4 mots cibles)	73,81 %	51,09 %

Dès la première passation, on note des réussites phonographiques un peu plus importantes dans le CP a (+ 18 %) ; elles pourraient être corrélées au plus grand nombre de réussites orthographiques (+35%) c'est-à-dire aux mots déjà mémorisés dans cette classe où l'enseignement vise à installer très tôt la référence aux formes orthographiques. L'écart concernant le nombre d'erreurs phonétiques, calculé à partir des formes interprétables, reste faible. Il est de 7,29% et concerne dans les deux classes entre 10 et 20 % des mots à écrire.

La deuxième passation amplifie cet écart de manière notable alors que l'écart concernant les formes interprétables (+ 20%) reste stable et que celui concernant les formes orthographiques exactes se réduit de 35 % à 24 %. Cette réduction peut être corrélée à l'inclusion dans la passation de mots que les élèves sont pour la plupart obligés de tenter de phonographier comme « commence », « savoir » ou « écrire ». Les résultats concernant la phonographie sont alors très contrastés. L'écart entre le nombre d'écritures phonétiquement exactes passe de 18 % à 40 %³¹². Si l'existence d'une corrélation entre réussite orthographique et réussite phonographique reste probable, elle nous semble ici insuffisante pour expliquer totalement une réussite plus généralisée des élève du CPa dans ce domaine. Il apparaît à ce moment de l'année que le travail orthographique qui vise à minorer l'usage des CGP dans les situations d'enseignement de l'écriture n'empêche pas que les élèves sachent les utiliser.

Dans la troisième passation, l'écart sur les réussites phonographiques tend à se réduire. Nous faisons l'hypothèse que les élèves du CP b se sont majoritairement approprié

312 C'est-à-dire 73,3 % de formes phonétiquement justes en CPa et 33,52% en CP b.

l'usage des CGP du fait que la systématique de leur enseignement a pour objectif d'amener une très grande majorité des élèves à pouvoir les utiliser. Nous n'excluons pas que, pour certains élèves, ce rattrapage ne se termine qu'au cours du CE1. De ce fait, selon les pratiques d'enseignement, des élèves de cycle 2 pourraient passer plus de temps à apprendre la phonographie - alors que celle-ci n'est pas adaptée à l'écriture du français - que de temps à apprendre l'orthographe.

2.4 L'encodage de la sémiographie

L'appropriation du fonctionnement sémiographique est un des objectifs affichés de la SEO. Les interactions langagières sont constamment orientées par l'enseignante vers la mise en scène de l'hétérographie distinctive alors même que la question des règles qui la régissent ne sont pas encore évoquées.

2.4.1 Les observations de ENS1

ENS1 donne peu d'indications sur ce domaine pour lequel elle a moins de repères car il n'est pas traditionnellement considéré comme l'enjeu principal du CP. Comme ENS2, elle a une expérience du cycle 3 dont les attentes sont très liées à l'enseignement des règles. Elles ne dispose pas comme pour les CGP de références pour analyser ce qu'elle observe dans son CP. Certaines de ses remarques peuvent suggérer des apprentissages inédits. « Lors de ces productions, les enfants sont beaucoup **plus regardant sur ce qu'ils écrivent** : les demandes **auparavant très rares** concernent les lettres doubles³¹³ (avec focalisation sur les « bonnes » lettres m, n, l, t), les lettres muettes à la fin des mots (avec justification par famille hasardeuse...), les marques grammaticales pour les plus avancés (accord avec le déterminant). » (CR ENS1 janvier 2009). Ces commentaires concernant la dimension visuographique³¹⁴ pourraient signaler des manières d'agir incorporées en lien avec le travail du regard.

Lors de l'entretien de mars, elle note de manière générique une attention à la langue (ENS1 mars 2009). Elle signale aussi des acquis plus directement inscrits dans l'étude de la langue :

ENS1 8 : tous ces panneaux là / sur [e] E-T [e] E-S-T / le X à la fin de certains mots au pluriel voilà toutes ces choses là que / qui **se mettent au point / au clair** / qui **se mettent à jour** avec les enfants au fur et à mesure / **ça c'est un travail que j'avais pu mener en CE1** / et **que je n'avais jamais mené en CP** / et je trouve qu :: que / euh / de commencer plus tôt / ça met les enfants **en éveil** / d'une façon différente / parc'qu'ils n'passent pas par la

313 Les trois expressions sont soulignées par l'enseignante.

314 Nous n'utilisons pas dans un tel cas le terme sémiographique car ENS1 n'indique pas que ces lettres ont un sens. Comme nous le verrons dans notre partie VII nous nous en tenons à la manière d'agir des élèves concernant ce qui se voit. Parler de sémiographie nous semble renvoyer plutôt à une manière d'agir-penser-parler.

règle / § mmm §§ / et ça leur donne une + **une intelligence** / sur c'qu'i's lisent / i's sont **vigilants**

Le terme « intelligence » nous arrête ; l'enseignante n'est pas dans une approche évaluative. Les attitudes nouvelles qu'elle signale pourraient être rattachées au sens du jeu. Les termes « en éveil », « vigilants » semblent cohérents avec cette interprétation. En comparant le travail sur l'accord du pluriel ou sur la distribution des homophones auparavant abordé en CE1 avec l'institutionnalisation de règles, ENS1 signale qu'il émerge en CP de manière plus informelle, sans référence aux règles. Les savoirs des élèves seront mis au clair a posteriori, l'enseignement des règles étant ainsi ancré dans des dispositions orthographiques.

Pourtant, ENS1 analyse ces manières d'agir plutôt comme des acquis réflexifs : « non / **une intelligence** / parc'que l'observation / est / n'est / c'est pas seulement de l'observation / c'est aussi / je **sais** pourquoi / et **je peux le réutiliser** + » (ENS1 9). Les acquis sont selon elle liés à la récurrence des rencontres et non à l'enseignement de règles « non / c'est pas des règles / c'est euh des choses / des des des / des récurrences » (ENS1 10). Elle indique en effet explicitement ne pas en avoir enseigné : « **je n'ai établi aucune règle** / y'a que une / une pseudo-règle qui circule dans la classe / qui émane de Carla / qui dit / on écrit E-T quand on peut dire [epqi] / le [e] on écrit E-T quand on peut dire [epqi] » (ENS1 39). Les savoirs sur le pluriel soulignés par le chercheur en I 41 n'ont pas été enseignés sous forme de leçon mais de manière répétitive au cours des différentes rencontres (ENS1 41)

Ces constats concordent avec l'hypothèse de l'habitus qui, fondé sur la mobilisation de schèmes incorporés, permet d'agir dans des situations nouvelles. L'analyse de transcriptions de séances ou d'entretiens individuels pourrait alors permettre d'observer comment ils agissent et s'ils s'appuient systématiquement sur des règles ou plutôt sur un sens du jeu. Ce que ENS1 nomme « intelligence » de manière générique, nous semble devoir être observé de près. Elle indique en effet :

ENS1 11 : quand on a dû écrire [travo] / euh::: euh :: / Noé i' / il est venu me demander / c'est travaux / je sais que on parle de plusieurs travaux mais mettre un S / **je crois que comme y'a un U i' faudrait mettre un X** = parc'qu'on avait vu / à **plusieurs reprises** / qu'y'avait des mots / comme ça: i's avaient **repéré** le U / ç'a pas été verbalisé / c'est qu'à ce moment là que Noé i' l'a verbalisé mais ça avait été verbalisé / les années précédentes de cette façon-là / c'est pour ça que je l'ai **repéré** dans les = Noé / **comme y'a ce U / i' voulait mettre un X à la place du S** / tu vois c't'espèce de = **c'est plus seulement d'la vigilance** / je l'ai **remarqué** /// je / comprends que q'chose du fonctionnement

Le terme de vigilance ici ne correspond pas à l'application de règles comme on l'attend en cycle 3 et au-delà. Elle peut tout à fait relever d'un sens du jeu orthographique. Il est possible que Noé ait pu amener des éléments d'explication à sa manière d'agir qui reste fondée sur des régularités non enseignées mais observées fréquemment comme en

attestent un certain nombre d'expressions dans l'énoncé de l'enseignante (« on avait vu » / « repéré » / « remarqué » / « à plusieurs reprises ») ; il sera intéressant d'observer les manières d'agir d'élèves de niveaux variés.

2.4.2 L'émergence possible d'un sens du jeu hétérographique

Celui-ci pourrait être fondé par l'habitude d'inscrire des éléments autres que phonographiques dans l'écriture et être un effet d'une sensibilité aux régularités de la langue (Lété, 2006). La comparaison des passations ne contredit pas cette hypothèse. Dans les deux premières, l'observation de la dimension hétéro-graphique est très limitée du fait que les mots utilisés sont intentionnellement choisis parmi les mots appris par cœur. Lors de la première, l'écart important de 35 % pourrait manifester l'habitude de mobiliser les formes orthographiques mémorisées qu'ont déjà commencé à prendre les élèves du CPa. Dans la passation 2, l'écart sur le mot « classe » reste très important. Le sens du jeu pourrait particulièrement se manifester à propos de la forme « c'est » et de l'usage du « à ». Les écarts sont minimes concernant le « c'est ». Pour le « à »³¹⁵, la sensibilité à l'hétérographie distinctive apparaît à peine en constitution et concerne seulement la frange d'élèves les plus avancés. Ces premières manifestations apparaissent un peu plus nombreuses dans le CPa (11 formes) que dans le CPb (3 formes). Nous pensons cependant que dans des classes où les interactions entre élèves sont favorisées et soutenues par la maitresse, le rôle de ces élèves les plus avancés dans l'évolution de la CDSO pourrait n'être pas négligeable. Aussi bien dans les débats collectifs que dans les ateliers, ils pourraient renforcer l'émergence de manières d'agir hétérographiques et favoriser leur incorporation par tous.

Les différentes hypothèses suggérées par ces observations nous ont servi à concevoir notre troisième passation. Nos choix lexicaux ont été effectués en visant à les éclairer. Nous constatons tout d'abord que les réussites orthographiques concernant les mots courants déjà rencontrés restent sensiblement plus importantes dans le CPa (78,1 %) que dans le CBb (40,27 %) (tableau 2 supra). Pour tous les mots proposés nous observons des écarts de réussite mais pour un mot comme « dans » l'écart est presque totalement réduit alors que pour des mots comme « nous » ou « enfant » qui ne font pas objets d'un enseignement systématique, il est encore important. Les élèves du CPa semblent écrire plus massivement par référence à ce qu'il ont vu et non en cherchant à phonographier or la précocité de l'incorporation du fonctionnement orthographique constitue l'objectif de

315 Les deux formes à l'accent inversé produites dans le CPa nous semblent devoir être considérées comme justes puisque seule la présence et non l'orientation de l'accent est pertinente.

l'enseignement mis en place.

Les segmentations complexes sont un peu mieux réussies mais le nombre d'occurrences est trop faible et nous ne tirons aucune conclusion sur un phénomène aussi polymorphe. C'est pour la sélection des homophones que l'écart est le plus manifeste.

Tableau 3

Sens du jeu orthographique dans la passation 3	CP a (21)	CP b (23)
segmentations complexes réussies (4 mots cibles)	61,9 %	40,22 %
sélection pertinente des orthographes d'homophones (4 cibles / 3 cibles)	65,48 % 60,32 %	29,35 % 17,39 %

A la mi-mars, les élèves du CPa semblent avoir incorporé majoritairement le principe d'hétérographie distinctive (65,48 %) contrairement aux élèves du CP b (29,35 %) qui semblent utiliser plus systématiquement la première forme mémorisée. Cette hypothèse est confortée si l'on réduit l'observation sur les deux formes découvertes plus tardivement : « est » et « à ». La sélection hétérographique apparaît alors comme une manière d'agir répandue dans la classe de CP a (60,32%) qui ne touche que quelques élèves dans le CP b (17, 39%). Le nombre très important de réussites sur le « est » et sur le « et » en CPa (17 élèves sur 21) relève d'une distribution qui dépasse l'aléatoire. L'usage dans cette même classe de la bonne graphie pour le « à » une fois sur deux nous semble aussi un indice de l'incorporation du sens du jeu hétérographique. En effet, dans l'entretien, la maîtresse précise qu'aucune procédure de substitution concernant le [a] n'est utilisée dans la CDSO.

3 Conclusions

3.1 *Des résultats fondés qui ouvrent des perspectives*

ENS1 enseigne l'écriture orthographique dès le début de CP. Sa mise en œuvre de la SEO semble contribuer à l'articulation de l'enseignement de l'écriture à celui de la lecture et laisse espérer des transferts d'apprentissage relevant de l'interaction entre lecture et écriture inscrite dans les programmes. ENS1 a pu mener à son terme l'enseignement traditionnel des CGP tout en observant l'apparition de compétences qu'elle juge nouvelles chez ses élèves. Les objectifs pourraient alors être de mieux connaître la nature et la qualité de ces transferts et bien sûr de découvrir leur impact possible en termes d'habitus scriptural. En focalisant notre observation sur une seule

classe, nous nous inscrivions dans une perspective exploratoire. La SEO est apparue alors comme appropriable pour ENS1. Elle pourrait l'être pour d'autres enseignants désireux de mettre en œuvre un enseignement de l'orthographe au CP³¹⁶.

Bien qu'effectuées sur un effectif très faible, nous considérons que les observations sur la segmentation sont indicatives. En effet, l'analyse comparative renvoie à trois populations de référence :

- La population nationale des élèves de CP à propos de laquelle nous n'effectuons aucune exploration statistique. Cette population compte tous les ans un nombre non négligeable d'élèves qui entrent difficilement dans la segmentation en mots et dont certains produisent encore aux mois de mai et juin du CP des groupes de mots non segmentés³¹⁷.
- Les classes de CP que ENS1 a eu sous sa responsabilité pendant les dix années précédentes ; nous avons indiqué que la valeur de cette comparaison est fondée sur le fait que la SEO est le seul paramètre³¹⁸ de son enseignement que cette enseignante a modifié lors de cette année 2008 de manière volontariste et que c'est le premier résultat qu'elle nous signale et qu'elle nous confirme régulièrement. De ce point de vue, la valeur statistique du résultat observé nous semble particulièrement forte puisque l'acquisition concerne la totalité de son effectif et non une fraction, aussi importante soit-elle.

C'est par rapport à ce résultat que l'observation en parallèle de la classe de CP b apparaît utile. Elle confirme que, cette difficulté d'apprentissage continue d'exister pour une partie des élèves de l'école. Nous n'avons donc pas à remonter dans l'enseignement de GS pour trouver des raisons à la situation nouvelle observée dans la classe de ENS1. On ne peut cependant totalement écarter le fait que la répartition des élèves effectuée en amont de notre recherche cette année-là, n'ait exceptionnellement favorisé la classe de CPa.

3.2 Des hypothèses pour organiser nos observations

Les résultats concernant les acquis en phonographie et sémiographie portent sur un petit nombre de tâches cependant ils convergent avec les observations d'ENS1 et avec des résultats déjà existants selon lesquels les apprentissages orthographiques et

316 Ce que confirmera la participation de ENS2 à notre recherche l'année suivante.

317 Les résultats à venir de la recherche Ifé sur l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire devraient apporter des précisions sur cette question.

318 Nous nous fondons ici sur les déclarations de ENS1.

phonographiques pourraient se développer simultanément et non successivement : « Cela ne signifie pas que les processus lexicaux (c'est-à-dire l'activation en mémoire de l'orthographe des mots connus) ne puissent se mettre en place avant que ne soient complètement installés les processus de décodage phonologique. » (Goigoux & alii, 2002, 118). Ce constat nous permet d'éliminer l'hypothèse d'effets négatifs sur l'apprentissage du code en lecture pour lequel ils ne font pas apparaître de déperdition et ne suggèrent pas de risque. Les deux domaines de savoir se construisent simultanément et seul l'usage qui en est fait peut peser sur la performance orthographique puisque il n'existe pas

de stade uniquement alphabétique caractérisé par des processus de décodage phonologique ni de « stade » uniquement orthographique caractérisé par des processus lexicaux, mais plus simplement des mots, souvent rencontrés, pour lesquels l'élève dispose de représentations orthographiques mémorisées et d'autres mots moins familiers, pour lesquels il n'en dispose pas (sinon imparfaitement) (*ibid.*).

Le travail orthographique peut être pensé en accord avec les recherches qui indiquent que la notion de « stade » n'est pas adaptée et surtout en pensant que la minoration des activités strictement phonographiques au profit d'activités en écriture du type de la SEO ne nuit pas à la construction du principe alphabétique ni à une bonne connaissance des différentes CGP.

L'hypothèse d'apprentissages sémiographiques favorisés par un enseignement de l'orthographe devient alors un moteur pour notre recherche et nous conduit à envisager le renouvellement de notre méthodologie d'observation pour pouvoir analyser non plus un résultat mais un processus, c'est-à-dire à observer plus finement l'activité générée au cours de la SEO dans les classes³¹⁹.

L'écriture dans le cadre de la SEO constitue une situation problème issue d'approche constructiviste. Cependant, notre hypothèse sur les apprentissages scripturaux reconfigure cette situation dans la perspective historique et culturelle et confère un rôle prépondérant au rôle de l'enseignant. Si les élèves doivent incorporer des notions que le maître ne peut leur enseigner explicitement et qui concernent la définition du mot et l'hétérographie distinctive, nous faisons cependant l'hypothèse que cette appropriation est portée par les interactions langagières et particulièrement par ce que montre et ce que dit l'enseignante. Cette activité de l'enseignante « réglementée », certes, à partir des hypothèses théoriques, demeure cependant de l'ordre de sa responsabilité, de sa création et de son activité propre :

On ne sait pas très bien aujourd'hui ce qui transforme l'agir. Quelle part de réflexivité ou de

319 Il s'agira l'année suivante des classes de ENS1 et ENS2.

préflexivité au sens de Theureau (2000), d'intentionnalité objectivable (la conscience professionnelle au sens cognitif et moral de Lessard et Tardif, 1999) ? Quelles formes de réflexivité en actes (cf les schèmes d'action de Vergnaud, 2004) ou les concepts pragmatiques de Pastré (1999) ? Quelles postures (Bucheton, 2004), construites et incorporées dans l'expérience personnelle, quels *habitus* ou petites méthodes du milieu professionnel, quels savoirs théoriques ou technologiques sont opératoires dans ce processus dynamique ? (Bucheton, 2008, 20).

Il est alors très possible que ENS1 ait développé des « petites méthodes », des gestes professionnels accordés à la SEO et qu'il s'agit d'identifier. Le travail collaboratif avec ENS1 nous a conduit à nous éloigner de la définition strictement linguistique de la SEO pour proposer une reformulation utilisable dans la classe : « écrire juste c'est écrire des mots pas écrire des sons ». Cette mise en lien de la théorie orthographique et de l'organisation pragmatique de l'activité dans la SEO nous conduit en effet à voir dans le mot un objet d'enseignement essentiel. Or, si notre intérêt pour l'enseignement de l'hétérographie est justifié par les parties I et III de notre recherche, force est de constater que dans notre description théorique, nous n'avons pas abordé la définition du mot comme fondamentale. Elle n'est jamais questionnée dans les descriptions étudiées (II, 2) ; les problèmes définitionnels y concernent les unités plus restreintes de seconde articulation. Nous l'avons ensuite introduite lorsque, en revalorisant la dimension sémiographique, nous avons été amené à nous intéresser à la forme orthographique du mot (X, 2-1).

4 De la nécessité didactique d'une théorie du mot

La segmentation en mots apparaît non seulement comme un résultat majeur mais aussi comme une modalité d'action structurante pour l'écriture ; la manière dont les élèves observés³²⁰ se l'approprient est selon nous une question fondamentale. Or cette justesse est pour le linguiste fondée sur le recours à une notion linguistique dont la simplicité n'est qu'apparente.

4.1 Un terme utilisé dans les programmes

Le terme « mot » apparaît dans les programmes de cycle 2, par exemple dans les deux passages suivants où nous relevons cinq occurrences :

FRANÇAIS : Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des **mots** et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des **mots**, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à

320 Nous avons souligné que tous incorporent tôt la segmentation en mots et que, de plus, ils agissent souvent avec justesse.

la grammaire et à l'orthographe. Les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive : écrire en respectant les graphies, les liaisons entre les lettres, les accents, **les espaces entre les mots**, les signes de ponctuation, les majuscules (TO 2008).

LECTURE ÉCRITURE : Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à **écrire seuls des mots déjà connus**. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrement, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves. Savoir déchiffrer et reconnaître **la signification des mots** ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire (TO 2008).

Les usages ne réfèrent à aucune définition explicitée ; ils semblent même s'appuyer implicitement sur des approches et des usages différents qui peuvent ne pas être concordants : point de vue oral ou écrit, approche sémantique ou mémorisation des images orthographiques. Le seul élément de définition intégré au texte est l'usage des blancs graphiques. Nous n'avons relevé d'occurrence ni dans la partie grammaire ni dans celle concernant le langage oral. Pourtant, la possibilité de segmentation de la chaîne orale en mots suppose que les enseignants se réfèrent à une définition de ces unités pour pouvoir construire leur enseignement.

4.2 Des définitions concurrentes

Selon Mortureux, « **le mot graphique ne coïncidant pas dans tous les cas avec le lexème**, il devient nécessaire de **préciser ses limites, inférieures et supérieures, sur la chaîne signifiante** (le texte écrit ou le flux sonore) » (2011, 165). Or, Ducrot et Schaeffer affirment que la définition du mot reste implicite (1972/95, 430). Neveu, s'appuyant sur des sources diversifiées, indique que

[l]e mot est l'unité du lexique. Son identité est déterminée **par une forme, par un sens, et par une classe grammaticale**. Pour la plupart des usagers de la langue, **le mot présente un caractère d'évidence** qui tendrait presque à rendre superflue toute discussion sur son statut d'unité linguistique. **Et pourtant la notion de mot résiste aux entreprises de délimitation et de définition linguistiques**. Car dans une perspective scientifique, il ne suffit pas d'affirmer l'existence d'un objet. Il faut prouver cette existence. Le mot, dont le morphème est un constituant immédiat, peut être tenu pour **une unité significative empirique** de la grammaire traditionnelle. Si cette définition, qui est considérée en général par la linguistique contemporaine comme **pré-théorique**, est infiniment plus délicate à circonscrire que celle de morphème, c'est parce qu'elle n'autorise pas la même précision dans la segmentation de la chaîne syntagmatique (2000/2011, 71-72).

On peut assez trivialement questionner cette « évidence » du mot pour l'usager dans la mesure où certains élèves ne la construisent que difficilement et en sont gênés dans leurs apprentissages. Le chercheur en didactique de l'écriture ne peut se satisfaire de l'idée que les usagers finiront pas partager l'évidence mais il est aussi alerté par la

complexité des problèmes définitoires ; en effet ses objectifs scientifiques ne sont pas ceux du lexicologue. Nous posons alors deux questions didactiques qui nous semblent cruciales : cette notion insaisissable est-elle explicitement enseignée par le maître ? implicitement saisie par l'usager ? Si une définition est possible scientifiquement, l'enseignant de CP pourra-t-il l'enseigner à ses élèves ?

Or l'exploration de la théorie du mot nous confronte à des définitions qui correspondent à différents points de vue sur la langue. Mortureux analyse

la différence entre le mot, unité graphique définie à l'origine par les typographes et devenue aujourd'hui familière à tout utilisateur d'un traitement de texte et l'unité linguistique. Un mot graphique est une suite de caractères délimitée par deux espaces. [...] plusieurs mots graphiques peuvent ne former qu'un seul **mot linguistique** (formes conjuguées des verbes aux temps composés). À l'inverse, il arrive aussi qu'un seul mot graphique corresponde à plusieurs **unités linguistiques** (2004 / 2011, 8).

Elle oppose ainsi le mot graphique au mot linguistique et, à partir de points de vue d'auteurs différents, montre que ces définitions ne sont pas compatibles. « Chaque texte aborde la question de façon différente, en fonction de son contexte : le statisticien a besoin d'une définition claire, qui permette de compter les unités identiques ; le journaliste essaie de sensibiliser le grand public à la complexité du lexique ; le lexicologue fixe les limites de son domaine » (*ibid.*, 165-66). Parmi les points de vue cités, on remarque que n'existent ni celui de l'enfant de CP, ni celui du didacticien de la langue. Pourtant ce dernier a bien besoin d'une définition du mot pour en analyser l'enseignement. Il lui faudrait au moins repérer les éléments de définition qui permettraient à tous les élèves débutants scripteurs de trouver des moyens pour segmenter correctement la phrase en mots.

4.3 L'introduction du point de vue de l'élève

En premier lieu, nous observons qu'aucune des définitions sémantiques n'est accessible au CP. Leur efficacité pour l'enseignant du primaire est alors limitée puisqu'il ne peut en faire un objet d'apprentissage. Or la segmentation en mots est nécessaire à la pratique scripturale qui est explicitement prescrite au CP. La définition graphique pose que le « mot graphique est isolé par deux blancs » (Cellier 2008, 9). Elle « est facile à percevoir pour des élèves » (*ibid.*) et correspond à ce sentiment largement partagé que Neveu a résumé sous l'expression « caractère d'évidence ». Mais c'est un construit culturel perceptible en lecture qui n'est utilisable qu'à posteriori en écriture puisque le mot ne s'entend pas à l'oral (Cogis 2005, 72). L'élève ne peut donc pointer ou compter des mots qu'à condition qu'ils soient déjà écrits. Si son découpage de la chaîne sonore est erroné, il n'a pas d'outil pour le percevoir. La définition graphique du mot constitue

donc une aporie pour l'enseignement : elle serait enseignable en CP mais efficiente uniquement en lecture. En effet, le jeu d'ajustement entre les deux signifiants que sont le lexème et le mot (Mortureux, 2011, 165) pose des problèmes d'écriture essentiels aux élèves à propos des élisions, des liaisons et de l'écriture des mots composés.

4.3.1 Les problèmes posés par les amalgames phoniques

Les élisions rendent en effets difficilement repérables les distinctions sémantiques puisque les mots se retrouvent amalgamés dans une même émission sonore qui peut couramment être monosyllabique dans des exemples comme « j'aime » ou il « t'aime ». Ces distinctions sont encore plus complexes quand il s'agit de formes comme « c'est » « qu'il » ou « qu'elle » où le mot initial est très peu plein sémantiquement. Pour ces derniers exemples la difficulté est certainement renforcée pour des scripteurs débutants par le fait que des mots existent qui ne contiennent pas de séparation comme « ses », « ces » ou « quel » ou « quelle », ce qui tend à faire apparaître ces monosyllabes phoniques comme des mots graphiques. Les confusions existent jusque dans les programmes en cycle trois où l'on relève des formes comme « c'est », s'est », « qu'elle »... répertoriées dans les listes d'homophones (BO 19 juin 2008 p 37).

Les liaisons posent des problèmes analogues. Les plus facilement accessibles aux élèves concernent les groupes nominaux dans lesquels les élèves peuvent plus aisément reconnaître des mots pleins sémantiquement : les « oiseaux », un petit « enfant ». Elles sont d'autant plus complexes qu'elles concernent des mots outils ou des pronoms comme « les autres », « ils ont » « pas un », « pas aller ». C'est souvent l'accoutumance graphique plus que la référence au sens qui permet alors de segmenter ces groupes, comme elle permet d'utiliser le tiret pour « veut-il ». La locution « il y a » est particulièrement complexe comme l'interrogation « est-ce que » mais nous notons aussi que des liaisons en voie d'extinction peuvent compliquer encore la tâche du scripteur : « partent en vélo » est généralement prononcé aujourd'hui [partãvelo] et non [partètãvelo].

4.3.2 Problèmes posés par l'approche sémantique

Du point de vue lexicologique, nous relevons pour finir la question des entrées du dictionnaire. Les mots lexicaux (Pellat, 2009, 234) sont définis à partir de critères de nature sémantique et graphique mêlés : « pomme de terre », « parce que » correspondent à des entrées du dictionnaire. Cette question aurait peu d'importance si les solutions concernant certains mots très courants d'usage n'étaient hétérogènes. Sans entrer dans

les problèmes posés par les traits d'union (Gruaz, 2008, 17 et 27), l'enseignant de CP est confronté à l'usage des conjonctions et doit donc apprendre à ses élèves à écrire « lorsque », « puisque » en « un seul mot » mais « parce que » ou « depuis que » en deux unités graphiques.

La didactique du vocabulaire se réfère à une définition linguistique : « le mot est un signe ; il a donc un signifiant (sa prononciation à l'oral, son orthographe à l'écrit) et un signifié (sa signification). » (Cellier, 2008, 9). Le signifiant est ainsi reconnu comme double (Vancomelbeke, 2004, 22 ; Mortureux, 2008, 19), mais, alors que le rapport entre les deux versants du signifiant est vecteur de sens (Jaffré, 2006a), la question des homophones hétérographes est parfois renvoyée à une simple question d'orthographe : « L'étude de l'homonymie doit, nous semble-t-il, être rangée de ce point de vue dans le cours d'orthographe lexicale, et non dans celui du vocabulaire : l'étude du sens des mots n'est ici que prétexte à une écriture sans faute, car les mots homonymiques n'entretiennent le plus souvent aucun rapport sémantique entre-eux » (Vancomelbeke, 2004, 26). Cette réduction, qui pourrait être nécessaire pour fonder l'étude sémantique du lexique, risque cependant de vider l'orthographe de son sens en situation d'écriture, en occultant pour l'élève l'hétérographie distinctive des homophones. Or pour le scripteur c'est le critère sémantique est le seul efficace pour effectuer un bon choix orthographique qu'il s'agisse d'unités lexicales ou du choix du bon graphème pour de nombreux phonèmes.

De plus, en séparant mots pleins et mots outils (Arrivé & alii, 1986 313 et 393 ; Mortureux, 2008, 8), la définition sémantique du mot contredit ce que les élèves ont à traiter en écriture puisqu'elle ne traite pas des mots graphiques qui doivent justement être segmentés en écriture comme « à », « de », « que », « pas ». Or, le lien entre séparation graphique et morphèmes n'est pas régulier en français comme on le voit dans la conjugaison³²¹ qui utilise à la fois des terminaisons amalgamées et des auxiliaires isolés par un blanc graphique où « le plus souvent, les blancs graphiques démarquent des ensemble morphémiques complexes, que l'on appelle des mots » (Jaffré, 2008, 105).

4.4 Une forme orthographique mémorisable

Ainsi, ni l'ensemble des définitions rencontrées en didactique du vocabulaire ni la définition du mot graphique ne font émerger une dimension scripturale spécifique du

³²¹ Nous pouvons rappeler que le futur simple (chanterai) est hérité d'une forme périphrastique (cantare habeo).

signe, qui en articulant sens et signifiant écrit, permettrait d'analyser la constitution de ce que Fayol (2004, 32) appelle un « lexique mental orthographique » ou, de manière plus condensée, un « lexique orthographique » (Fayol, 2006, 61) constitué de l'« ensemble de toutes les **formes orthographiques** mémorisées » (Fayol, 2008, 185).

Cette « mémoire des **formes orthographiques** stockées » (Fayol, 2006, 58) est pourtant un fondement de l'apprentissage de l'écriture : « Du fait du caractère irrégulier du système orthographique français, l'enseignement et l'apprentissage explicites des correspondances phonèmes graphèmes n'assurent pas des connaissances suffisantes pour écrire correctement les mots et pour réaliser les accords » (*ibid.*, 58). Cet aspect, longuement développé dans notre étude théorique, concerne une grande partie des mots français et l'auteur insiste sur le fait que pour de nombreux cas « [s]eul l'accès en mémoire aux **représentations orthographiques** de ces mots permettra de les écrire correctement. Des travaux menés sur le français suggèrent que le seul recours aux règles de conversion phonèmes-graphèmes ne permet d'écrire correctement qu'environ la moitié des mots » (Goigoux & alii, 2002, 111). La représentation orthographique est alors un signifiant écrit dont la matérialité porteuse de sens n'est pas, dans son usage pragmatique, uniquement le versant écrit du signifiant sonore. Dans une langue orthographique, des éléments de signification sont inscrits dans le signifiant écrit. Cette définition pourrait rejoindre des analyses de Honvault déjà évoquées :

Le plurisystème graphique repose essentiellement sur deux grandes fonctions des écritures : la fonction phonographique ou relation à l'oral de la langue, et la fonction sémiographique ou relation au sens linguistique à travers la morphologie de la langue, grammaticale ou lexicale. **Les unités correspondant à ce double fonctionnement sont parfois juxtaposées dans l'écriture, mais le plus souvent en français elles entrent dans une combinatoire qui obéit à des règles précises.** Et par essence, le mot graphique porte déjà en lui ce **double fonctionnement** puisqu'il correspond à la fois à une unité oralisable et à une unité porteuse de sens (2002, 79).

Comme Jaffré, l'auteure effectue une réduction du plurisystème à deux principes et définit le mot graphique selon deux dimensions : ses limites externes mais aussi son orthographe. Cette conception est reprise, de manière plus radicale, par Sandon :

Le mot graphique dans sa complexité **s'impose** comme une unité perceptive à **part entière** avant de devenir un lieu d'expérience linguistique. [...] il **fait l'objet de réexamens successifs** qui mettent en évidence des unités de l'expression graphique suffisamment faciles à isoler pour qu'elles **s'imposent** à partir d'un traitement simple, perceptif à l'origine, et suffisamment récurrentes pour qu'elles puissent représenter de **manière économique** les formes significatives de la langue (2002, 176).

L'auteur considère le mot comme une « unité de base » pour la communication et pour l'activité linguistique, qui permet aux élèves de découvrir les moyens économiques de l'écriture que sont pour eux les lettres. Ces lettres renvoient en tant qu'unités de l'alphabet à la phonographie mais aussi à la sémiographie. Dans cette optique l'auteur

choisit d'accepter l'impossibilité d'aboutir à une définition du mot tout en s'appuyant sur le constat pragmatique que « chacun peut affirmer sans hésiter qu'il s'en sert. » (idem, 156).

4.5 Une définition pour enseigner le mot ?

Dans une perspective socio-culturelle nous pensons que l'accès à cette « unité perceptive » largement partagée fait l'objet d'une construction par les interactions sociales et didactiques, particulièrement langagières. Dans cette perspective le chercheur en didactique doit essayer de comprendre à partir de quel(s) savoir(s) et par quels processus l'enseignant de CP peut initier précocement cette construction culturelle et de la manière la plus efficiente possible, c'est-à-dire la mieux « accordée » au fonctionnement de la langue que l'élève sera amené à découvrir et à étudier dans le cadre de l'école.

4.5.1 Une unité graphique et sémantique

La notion de « forme orthographique » ou de « représentation orthographique » nous semble nécessaire en didactique de l'orthographe pour définir le mot graphique. Elle attire notre attention sur le mot comme unité d'usage, « unité culturellement marquée » qui « **s'impose** pour l'apprenti écrivain d'**une manière aussi indiscutable** que l'unité de base de la notation graphique » (*ibid.*, 156). Si le mot est une « évidence », nous nous interrogeons sur la manière dont l'apprenti l'apprend, dont l'enseignant l'enseigne et ce d'autant plus que certains élèves n'accèdent pas aisément à cette évidence culturelle. Nous nous demandons si tous les chemins d'accès à cette évidence sont équivalents ou si les pratiques influent sur l'apprentissage de cette notion :

Un noyau dur d'éléments ayant une apparence graphique, une valeur sémantique et une (ou plusieurs) fonctions linguistiques semble donc jouer, **aux confluent du perceptif et du cognitif**, un rôle aussi essentiel dans cette phase de l'émergence de l'écriture que celui joué par les éléments à valeur phonographique quelques temps auparavant (*ibid.*, 176).

Le mot est ainsi une unité que l'on ne saisit pas seulement par une délimitation visuelle mais bien aussi par l'esprit, comme un agencement de lettres qui tant dans leur ordre que dans leur choix font sens et constituent le signe. Reprenant les analyses de Blanche Benveniste et Chervel, Christine Jacquet-Pfau (2002) propose la notion de racine : le mot graphique n'est pas seulement caractérisé par les deux blancs qui le délimitent mais aussi par l'agencement des éléments qui le composent :

Claire Blanche Benveniste et André Chervel, dans une perspective d'ordre didactique, posent l'existence, dans de nombreux cas en français, d'**un moule graphique, structure consonantique et vocalique**, qui serait constante au cours de la dérivation. Il ne remplit pas

une fonction phono-graphique, mais **représente un contenu sémantique**. Il s'agit d'avantage d'une « correspondance idéographique » sur laquelle « se fonde le mécanisme orthographique de la dérivation (Blanche Benveniste et Chervel 1969 : 161). Sortes de « **radicaux pour l'oeil** », ces **suites de graphèmes** répondent néanmoins aux règles du code graphique de la langue (principe de position, rôle du contexte sur la valeur d'un graphe, règles de la transcription phonétique...). S'inscrivant sur l'axe de la connotation (Hjemslev), les « moules graphiques » sont des facteurs de distinction (le sens de chaque mot est différent) mais aussi d'unification (les mots témoignent ainsi de leur appartenance à une même famille) (Jacquet-Pfau, 2008, 40)³²².

Ces indications nous invitent à poser la question de l'acquisition : entre unicité de chaque mot et existence de règles multiples mais qui font malgré tout système, la question du rôle de la mémoire se pose. Ainsi Fayol indique : « La rencontre fréquente de ces configurations stables que sont les mots induit leur mémorisation et la constitution du lexique mental orthographique » (Fayol, 2004, 32). La récurrence des rencontres constituerait ainsi un facteur important.

4.5.2 Le rôle spécifique de la mémoire

L'analyse du rôle de la mémoire en didactique de l'orthographe nous semble alors une piste de re-conceptualisation de l'enseignement de l'orthographe riche d'ouvertures puisque la définition du mot comme objet linguistique et le rôle de l'enseignement dans son acquisition sont mal définis : « La nature exacte de ces représentations orthographiques et la manière dont elles se construisent sont encore peu connues. Il semble toutefois que c'est, en partie, grâce à la **rencontre répétée** des mots en lecture **que s'élaborent en mémoire les représentations orthographiques lexicales** » (Fayol, 2000, 117-118). L'expression « rencontre répétée » nous semble insuffisante du point de vue didactique. Elle pourrait être improductive si elle est envisagée uniquement sous l'angle fréquentiel. En effet comment expliquer que d'un sujet à un autre la corrélation entre quantité de lecture et compétence orthographique soit très fluctuante ?

Elle pourrait de plus conduire les enseignants à une position d'attentisme qui laisserait faire le hasard puisque « ...une part importante du lexique orthographique est acquise incidemment (implicitement) ; du seul fait que les élèves lisent en recourant au décodage. Les données rapportées par Martinet et Valdois (1999) suggèrent que l'acquisition de la forme conventionnelle des mots est longue et difficile » (Fayol, 2006, 61). D'autres formulations pourraient induire une approche strictement quantitative visant à augmenter mécaniquement cette fréquence : « Il paraît probable que pour certains individus et pour certains mots plusieurs rencontres et déchiffrages successifs soient nécessaires avant qu'un mot ne soit inclus dans le lexique orthographique, ensemble de toutes les formes orthographiques mémorisées » (Fayol, 2008, 185).

³²² C'est une reformulation presque à l'identique de Jacquet-Pfau (2002, 51-52).

D'autres pistes de travail proposées par Jacquet-Pfau (2008, 31) nous semblent reprendre celles issues des travaux de Catach. L'auteure tente de rendre compte du fonctionnement graphique et indique qu' : « il s'agit de rendre le système intelligible pour permettre à qui doit y avoir recours d'être plus intelligent » (idem, 31-32). Cette approche computationnelle³²³, qui établit un parallèle entre la compréhension chez l'homme et dans une machine, n'est pas de celles que nous explorerons.

4.5.3 Une unité de l'écrit non définie mais incorporée

En intégrant la notion de « forme orthographique » à la définition du mot, il est, selon nous, possible d'ouvrir la réflexion sur l'analyse des pratiques d'enseignement. Nous nous demanderons d'une part comment la dimension orthographique est articulée à la définition plus accessible de mot graphique et d'autre part comment cette acquisition implicite peut être liée à la fréquence des rencontres mais aussi à leur nature. Comment les élèves passent-ils de la mémoire visuelle « naturelle », spontanée, à une acquisition de la mémoire visuelle plus organisée ? Comment pouvons-nous différencier clairement technique physique et activité cognitive ? Cette piste nous est suggérée par les premières observations sur la phase trois de la SEO où la copie est une rencontre étayée avec les mots mise en scène par l'enseignante.

Nous faisons l'hypothèse qu'au cours de l'ontogenèse graphique se construit une « théorie-pratique du signe écrit » (Sandon, 2002, 150) qui peut être orientée par les pratiques d'enseignement et donc que la didactique peut, en interrogeant le lien entre pratique et construction pragmatique du mot chez l'élève, proposer des éléments de définition utiles à l'enseignant intervenant dans la classe d'écriture.

Notre réflexion sur le mot nous conduit à mettre en système un ensemble de problèmes que nous résumons de manière très simple, de façon à souligner des apories :

- La définition graphique est, selon nous, la seule enseignable en CP.
- Elle est possible à construire à partir des activités de lecture mais elle n'est pas suffisante pour distribuer tous les blanc graphiques en écriture.
- La durée de cette acquisition par la lecture n'est pas compatible avec l'enseignement précoce de l'écriture préconisé dans les programmes.
- La nature orthographique de notre écriture ne permet pas de définir le signifiant

323 « ...l'homme, comme la machine, doit apprendre par des règles, à reconstituer les régularités du système qu'il doit traiter [...] Il s'agit donc de trouver le plus grand nombre de régularités possible pour rendre compte d'un système ... » (*ibid.*).

graphique comme pur encodage d'une image sonore.

Comment les élèves pourraient-ils alors découvrir que le mot est une forme « orthographique », définie le plus souvent par des blancs graphiques mais aussi par des contraintes conventionnelles qui modifient la nature initialement³²⁴ phonographique du signifiant écrit ? Cet ensemble de questions nous a amené à émettre l'hypothèse que les élèves incorporent tout d'abord des schèmes de segmentation et de marquage de la différenciation hétérographique. Pendant l'activité scripturale orthographique suscitée, pilotée et étayée par l'enseignante, ils parviennent à un maniement de plus en plus pertinent de ce découpage et à une écriture orthographiquement de plus en plus conventionnée sans passer par une explicitation ou une définition de la notion de mot. Nous nous attachons à étudier les modalités et la nature de cette incorporation.

³²⁴ Nous utilisons ici le sens chronologique du terme et ce malgré les réserves émises en histoire de l'orthographe sur la nature uniquement phonographiques des premières transcriptions en ancien français (voir en I-1).

SEPTIÈME PARTIE : L'appropriation du mot

L'accès à la maîtrise orthographique relève d'une acculturation aux conventions sémiographiques qui est en grande partie confiée à l'école. Nous cherchons à comprendre comment des scripteurs peuvent apprendre à écrire orthographiquement à l'école alors que la découverte du principe alphabétique valorise fortement les approches phonographiques dans les pratiques scolaires quotidiennes concernant l'enseignement de la lecture ou celui de l'étude de la langue.

La prescription récente d'écriture précoce conduit plus particulièrement à interroger la mise en place des premiers enseignements orthographiques dans la mesure où les élèves sont amenés à écrire avant qu'une théorie du mot ne leur soit enseignée ; en effet la segmentation en mots et la gestion de l'hétérographie distinctive de ces unités orthographiques que sont les mots sont deux manières d'agir qui se situent au fondement de l'activité d'écriture³²⁵. Nos observations portent sur les actions, qu'elles soient gestuelles ou langagières :

Aucun observateur, qu'il soit psychologue ou non, ne peut observer des processus cognitifs, tout simplement parce qu'il ne s'agit pas d'une réalité observable, mais d'un concept abstrait. Ce qu'il observera, ce sont des actions, des traces, des verbalisations à partir desquelles il peut – en fonction d'une théorie- formuler des inférences sur l'existence, la nature, les propriétés des processus cognitifs. Il ne s'agit pas d'une perception mais d'une conceptualisation (Vermersch, 2010, 137).

Nous focalisons en conséquence notre observation sur les manières d'agir des élèves, ce qui renvoie à la formule « manières d'agir-penser-parler » utilisée dans le cadre de l'analyse des communautés discursives disciplinaires scolaires (Bernié, Jaubert et Rebière, 2004). Quand nous signalons une manière d'agir nous décrivons ce que nous observons tout en considérant que cette manière d'agir peut véhiculer des significations. Par exemple, quand nous observons qu'un élève utilise des blancs graphiques pour segmenter son écriture, cette manière d'agir renvoie à la notion de mot que l'élève a pu s'approprier. La manière d'agir renvoie ainsi tout à la fois

- à des schèmes d'action qui ne sont pas observables et dont nous faisons l'hypothèse qu'ils peuvent être incorporés ;
- à une conceptualisation en cours de développement qui pourrait transformer le scénario en une manière d'agir-parler-penser.

Nous observons l'enseignement de scénarios orthographiques dans une classe où ENS1 propose des activités d'écriture au cours desquelles elle oriente les interactions verbales

325 Écriture orthographique qui prend en charge et participe à la transmission du sens du texte.

sur les fonctionnements orthographiques. Nous focalisons notre observation sur les processus d'enseignement et d'acquisition et analysons comment les manières d'agir orthographiques sont incorporées au fur et à mesure que s'institue la CDSO. La restructuration de l'habitus scriptural primaire par l'intégration de schèmes dédiés à la gestion de l'hétérographie distinctive serait alors caractéristique de la secondarisation d'un habitus scriptural orthographique. Ces schèmes concernent trois observables : la segmentation en mots, l'activité du regard et la gestion de l'hétérographie distinctive.

Après une reprise en sens de la SEO, nous présentons notre nouveau recueil de données et les outils convoqués pour son exploitation spécifique. La description de l'incorporation de valeurs scolaires permettra ensuite d'aborder celle des scénarios d'enseignement des valeurs scripturales orthographiques. En effet, après l'état des lieux des savoirs et des manières d'agir des élèves en début de CP, nous montrerons comment le scénario éducatif lié aux valeurs scolaires est transposé dans une situation didactique. Nous décrivons alors l'enseignement de la segmentation en mots puis celui de l'hétérographie distinctive qui nous semblent fondateurs pour l'institution d'une CDSO.

Chapitre XXIII Organisation et traitement du nouveau recueil de données

L'organisation d'un nouveau recueil de données nous a conduit à un nouveau travail de théorisation. Après une reprise en sens de la SEO nous présentons ce nouveau recueil qui ouvre sur l'importation d'un outillage spécifique pour leur traitement.

1 Reprise en sens de la SEO

La SEO n'est pas modifiée sur les plans de la durée et de fréquence dans les classes de notre étude. Nous présentons l'enrichissement de notre théorisation de l'activité qui s'y déroule à partir des observations effectuées pendant la première année et des lectures qu'elles ont suscitées.

1.1 *Une situation problème*

Par la confrontation des écritures dans les phases d'ateliers et de débat collectif, la SEO fait émerger un questionnement sur l'encodage et sur l'hétérographie distinctive. Le traitement de ce problème relève alors de deux apprentissages différents et articulés, celui du doute et celui de la sélection.

Le doute orthographique sur les formes peut émerger très tôt dans l'année dans deux contextes différents : lors de la présentation des écritures des autres groupes au tableau mais aussi au sein des interactions verbales entre pairs au moment des ateliers. Dans les deux cas, les élèves sont conduits à mettre en question ce qu'ils ont produit ou veulent produire. Cependant, le choix de la forme orthographique correcte ne peut être effectué qu'avec des connaissances, des règles ou au moins des régularités qui pour beaucoup n'appartiennent pas au fonds aperceptif de la CDSO en constitution et seront découvertes bien plus tard. La résolution du problème ne peut avoir lieu qu'avec l'aide de l'enseignante qui apporte des solutions en amont ou en aval dont certaines ne sont pas expliquées aux élèves. Dans cette première temporalité, l'objectif d'apprentissage est l'existence même de l'hétérographie distinctive et l'incorporation de manières d'agir accordées avec cette existence qui sont du domaine de l'hésitation : savoir qu'on ne sait pas, être sensible à ce que l'oreille ne peut indiquer, anticiper l'émergence de ces problèmes.

Dans une deuxième temporalité, qui s'ouvre elle aussi au début du CP et se poursuit au cycle 3 et au-delà, l'objectif d'apprentissage est la connaissance et l'usage de l'ensemble des règles qui permettent à chaque élève de parvenir à l'autonomie scripturale. L'objectif commun au cours de ces deux temporalités est la maîtrise par les élèves de l'orthographe française en situation d'écriture.

Dans le cadre de la SEO, la situation problème ne vise donc pas la recherche ni la découverte de règles mais la restructuration de l'habitus en « cohérence avec les savoirs de la grammaire » : la ritualisation pourrait permettre aux élèves, chacun à son rythme, de s'approprier la tâche puis d'entrer progressivement dans l'activité. Cette entrée progressive s'étend sur plusieurs mois au cours desquels on peut penser que l'habitus scriptural se secondariserait. En fin de CE1, tous les élèves pourraient avoir acquis une quantité non négligeable de connaissances et de savoirs grammaticaux en actes. Ils pourraient aussi être curieux de résoudre par eux-mêmes des problèmes orthographiques et être demandeurs d'un travail systématique sur l'étude de la langue.

1.2 La SEO comme scénario

Nous interprétons la SEO comme un scénario. Le terme peut être convoqué de deux manières dans nos travaux ; selon un sens commun et selon le sens que lui donne Bruner dans ses travaux sur l'acquisition du langage par les jeunes enfants (1984, 1987).

1.2.1 Un déroulement scénarisé

En premier lieu, la SEO relève d'un scénario au sens commun du terme. En s'appuyant sur la maîtrise du langage oral des élèves, l'enseignante organise leurs interactions verbales pour les faire entrer dans la maîtrise d'un nouvel outil, le langage écrit selon une succession fixe de focalisations. Nous parlerons alors plutôt de déroulement que de scénario. Le balisage explicite³²⁶ de ce déroulement permet aux élèves de se repérer et d'adapter leur activité en s'appuyant sur les changements d'espace ou de modalités de travail.

- Après la lecture de l'album, à la fin de l'écoute, l'enseignante revient sur la question qui est posée ; cette question indique ce qu'il y a à comprendre dans un débat collectif régulé. Cette phase, qui ne concerne pas directement l'enseignement de l'orthographe, est la plus variable³²⁷. Par contre, la fin de ce débat relève d'un « rituel » souple mais très régulier : quand la maitresse reprend les éléments discutés et commence à proposer une phrase en demandant à tous les élèves s'ils sont d'accord, nous avons observé que ceux-ci anticipent le passage aux ateliers.
- Dans les ateliers, les élèves savent que l'on ne parle plus de l'album mais de la manière d'écrire la phrase et nous n'avons jamais observé de malentendu de ce type bien que l'enseignante observée n'effectue aucun rappel à ce sujet. La tâche d'écriture est suffisamment prégnante pour focaliser les interactions surtout dans la mesure où les élèves savent que la bande sur laquelle ils écrivent doit être affichée.
- L'affichage des différentes phrases produites signale aux élèves que le groupe classe va être reconstitué pour confronter ces écritures et parler encore de l'orthographe des mots³²⁸.
- Enfin, quand la maitresse ajoute le point final. La relecture de la phrase annonce aux élèves que la phase de recherche est terminée et que l'objectif est déplacé sur l'observation et la mémorisation des mots dont l'orthographe est stabilisée.

Les transitions entre les différentes phases visent à être repérables, pour que les élèves puissent s'appropriier aussi bien les phases pleines que les phases transitoires et à

326 Que nous avons indiqué supra.

327 En effet, l'ouverture du débat est de fait marquée par la fin de la lecture et il arrive couramment que les élèves entrent dans le débat par des reformulations de passages qui les ont intéressés, amusés ou intrigués sans que la maitresse ne rappelle l'objet du débat.

328 Même si dans le débat, on pourra préciser l'une d'elles en se référant à l'histoire. C'est ce que l'on observe par exemple lorsque les enseignantes précisent le référent pluriel d'un pronom (ENS1, NO4 116 ; ENS2, NB3 116).

l'intérieur de chacune d'elles développer des échanges culturellement organisés dans le cadre de scénarios.

1.2.2 L'appropriation de scénarios évolutifs

La SEO est aussi un scénario au sens de Bruner, qui se présente comme une activité conjointe au cours de laquelle les échanges de rôles sont un objectif d'enseignement. Ce qui est « montré » par la maitresse a vocation à être repris par les élèves les plus avancés ce qui démultiplie les occasions de présentation de modèle (Bruner, 1983) jusqu'à appropriation par la totalité des élèves. Nous faisons ainsi l'hypothèse que la phase magistrale de débat orthographique sert de double matrice. D'une part, du fait de la récurrence, chaque séance s'appuie sur les acquis de l'ensemble des séances précédentes et apporte de nouvelles expériences. D'autre part les élèves sont conviés à s'approprier les contenus des interactions verbales survenues et non à les imiter simplement ³²⁹ lors des moments d'écriture en atelier.

Dans l'analyse de tous les échanges qui ont lieu, de la finalisation de la phrase à écrire au moment de la copie individuelle, la notion de scénario est essentielle. En effet, les échanges de début d'année sont initiés, guidés, alimentés par la maitresse mais ce rôle est peu à peu repris par tous les élèves qui peuvent poser une question, dire comment ils s'y prennent (y compris en apportant des informations recueillies à l'extérieur de la classe) et même valider les propositions de leurs pairs. Les élèves occupent de plus en plus souvent, bien que toujours de manière étayée, une position « magistrale », en posant des questions mais aussi en amenant des réponses : par exemple, au fur et à mesure que s'accroît leur répertoire lexical ils peuvent indiquer l'orthographe d'un mot comme le fait la maitresse parce que, comme elle, ils l'ont mémorisée. Lors des ateliers, l'enseignante n'est généralement pas là, il appartient donc aux membres du groupe de réinvestir en autonomie tout autant les manières d'agir ou de parler que les contenus enseignés. Peu à peu les élèves pourraient s'approprier les discours valides dans la communauté, observables dans les transcriptions, mais aussi des manières d'agir, dont on trouverait des traces dans les échanges et dans les productions.

Bien que le déroulement soit ritualisé, l'activité observée chez les élèves pendant la production puis pendant le débat n'est pas identique pendant les deux années observées. La possibilité de la complexification et du développement des scénarios fait partie de leur définition théorique (Bruner, 1987, 123)³³⁰. La ritualisation concerne la macro

³²⁹ Il s'agit pour eux de s'approprier le motif des opérations (Léontiev, 1976).

³³⁰ Comme présenté en XIII,3 .

structure dont les phases sont répétées sans exception et dont les transitions assurent dans tous les cas la lisibilité du déroulement. Du fait que les élèves prévoient la phase suivante, ces phases de transition sont enrichies par les questions qu'ils posent sur les problèmes qu'ils anticipent. Elles fonctionnent comme extériorisation / intériorisation de tous les processus sémiographiques non prédictibles par l'écoute. Les interactions verbales qui restent sous la conduite didactique de l'enseignant ne changent pas d'objectifs : il s'agit toujours de favoriser l'incorporation de scénarios sémiographiques. Cependant si les problèmes à régler ne changent pas de nature, les manières d'agir évoluent ; au fur et à mesure certaines d'entre elles sont incorporées et n'apparaissent plus dans les échanges langagiers verbaux ; les connaissances sur la langue viennent en éclairer certaines autres qui étaient accomplies par imitation et qui sont accomplies avec plus de finesse voire de réussite orthographique.

Les scénarios proposés par la maitresse évoluent parce que les élèves s'approprient peu à peu ses savoir-faire. La SEO évolue alors selon une dialectique entre un déroulement global stabilisé et des scénarios locaux qui sont constamment appelés à être automatisés et donc à disparaître des interactions que nous recueillons : « En outre, on peut imaginer les scénarios de jeux comme ayant une "structure profonde" et un ensemble de "règles de réalisation" organisant le jeu en surface » (Bruner, 1987, 40). Nous pensons que certains micro scénarios tels que mettre une majuscule ou un point, écrire des mots mémorisés ou récupérés dans la question sont peu à peu incorporés par tous comme règles de réalisation qui n'apparaissent plus dans les échanges tandis que des scénarios plus orientés vers les réglages liés à la morphologie et la morpho-syntaxe se mettent en place. La découverte de la nature fondamentalement sémiographique de l'écriture peut alors conduire les élèves à prendre peu à peu leur autonomie scripturale pour agir orthographiquement et repérer de plus en plus sûrement ce qu'ils peuvent savoir ou ne pas savoir.

1.3 Stabilité du déroulement et différenciation

La récurrence de la situation et la stabilité de son déroulement nous ont paru susceptibles de jouer sur la motivation des élèves. Elles permettent à chacun « d'appréhender son environnement, d'interpréter et donner sens aux événements qui y surviennent et, sans avoir à les poser directement, de se représenter les résultats de ses actions » (Crahay, Dutrévis, 2010, 67). Ces auteurs rappellent que la capacité d'anticipation est une habileté importante de l'humain qui « lui permet de se projeter

dans l'action future et de prédire comment les choses devraient se passer. La nature de ces anticipations est, en partie du moins à l'image de ses expériences antérieures, mais n'en est pas nécessairement le reflet fidèle » (*ibid.*, 67). Les scénarios sont alors une aide essentielle pour les élèves les plus en difficulté (*ibid.*, 132). Leur récurrence donne aux plus fragiles le temps de s'approprier l'activité. « Cette option pédagogique nous paraît de nature à pouvoir aider les élèves à réaliser une expérimentation effective, prolongée et diversifiée des différents tâches et activités. Elle leur permet aussi et surtout de prendre une part de plus en plus importante dans le contrôle de leur fonctionnement » (*ibid.*, 132). Ainsi, dans une même séance de la SEO, tous les élèves ne travaillent pas à un même niveau d'expertise mais ils peuvent tous participer à l'activité orthographique commune.

Les auteurs soulignent la difficulté à laquelle est confronté tout enseignant dans la gestion de groupes hétérogènes : « Les normes scolaires qui contraignent le rythme de progression et l'évaluation des compétences scolaires exercent donc un effet important sur la désignation des difficultés et le signalement des élèves » (*ibid.*, 115). Cette réalité contraint tout enseignant à organiser son enseignement en articulant au moins deux dimensions : d'une part, la nécessité de progression inhérente à l'apprentissage qui est une évolution dynamique et, d'autre part, une stabilité qui laisse le temps à chaque élève d'effectuer l'apprentissage visé. Or si la durée de cette stabilité est liée aux objets enseignés, elle est aussi corrélée aux parcours et aux capacités de chaque élève.

Certains élèves de classes ordinaires ne sont pas capables de réaliser ce que la grande majorité de leurs camarades savaient déjà faire six ou douze mois plus tôt et sont très vite mis hors jeu de la plupart des activités scolaires dans leurs classe. [...] l'école requiert souvent des connaissances, des compétences et des procédures qu'elle n'enseigne pas, qu'elle **n'enseigne pas assez** ou qu'elle **enseigne à un moment donné et qu'elle n'enseigne plus ensuite.** (*ibid.*, 123)

Ces savoirs sont naturalisés par les enseignants du fait qu'une majorité d'élèves les ont acquis (*ibid.*). Ce problème peut sembler insurmontable tant la nécessité de progression est incontournable sous peine de voir l'ennui et ses conséquences s'installer dans la classe. Pourtant, les recherches sur la différenciation ont apporté des éléments de résolution et certains peuvent être mis en œuvre de manière assez aisée : « Certains élèves ont seulement besoin que l'école leur enseigne explicitement ou **continue à leur enseigner les savoirs** et les compétences qu'elle requiert... » (*ibid.*, 115). Dans le cadre de la SEO, ces rappels sont effectués de plusieurs manières. Au niveau du débat collectif l'enseignante rappelle les mêmes informations pendant de longues périodes tant qu'elles font débat. Peu à peu dans ces débats, ce sont les meilleurs élèves qui rappellent ces informations à sa place. Quand ces débats sont éliminés du fait que des manières d'agir

sont stabilisées dans la CDSO, certains élèves n'en ont cependant toujours pas la maîtrise. Mais certains éléments peuvent encore être repris en ateliers, soit par l'enseignante dans des groupes de besoin, soit dans des groupes hétérogènes par des élèves tuteurs qui les rappellent aux élèves tutorés.

La réussite des élèves n'est plus envisagée seulement comme une problématique individuelle qui ferait porter à l'élève la totalité des causes de ses difficultés d'apprentissage ; elle est corrélée aux pratiques d'enseignement qui créent un contexte d'apprentissage :

Considérer la **genèse environnementale des difficultés d'apprentissage** revient à admettre que le retard dans la construction des connaissances à l'école ne relève pas d'une déficience ou de dispositions psychologiques inhérentes à l'enfant mais d'**un environnement ayant insuffisamment enseigné ou stimulé les compétences cognitives et sociales requises** par l'intégration de l'élève en classe (*ibid.*, 114)

Le contexte proposé dans la SEO pourrait permettre une différenciation de l'apprentissage dans la mesure où il l'organise sur des durées longues et où il enrichit les possibilités d'étayage en sollicitant les élèves qui ont appris pour qu'ils enseignent aux côtés de l'enseignant à ceux qu'ils ne l'ont pas encore fait. Les élèves les plus lents ont le temps d'accéder aux significations même si la situation leur reste plus longtemps partiellement opaque. Les différences de temps d'appropriation créent une dynamique puisque les élèves les plus avancés, qui participent généralement davantage aux échanges en grand groupe du fait qu'ils se sentent plus sûrs d'eux-mêmes, ont tendance en atelier à diffuser vers les autres ce qu'ils ont déjà acquis.

Les ateliers ont ainsi un rôle majeur puisqu'ils permettent à ces élèves de s'approprier les éléments de l'activité : « il est important d'imaginer des dispositifs qui leur laissent le temps de réfléchir aux tâches proposées avant d'organiser une mise en commun » (*ibid.*, 131). L'enseignante dispose de plusieurs pistes pour soutenir les élèves qui en ont besoin. D'une part dans des groupes hétérogènes, des élèves avancés peuvent aider les autres ; d'autre part du fait que ces groupes travaillent en autonomie, elle peut plus particulièrement prendre en charge un groupe de besoin. « Il apparaît aussi que les enseignants demandent très vite de réaliser les tâches de manière autonome sans que les élèves qui nous préoccupent aient construit les compétences requises » (*ibid.*, 131). Nous pourrions décrire comment les enseignantes observées organisent une prise d'autonomie différenciée et évitent à ceux qui ne le peuvent pas encore de se trouver seuls, confrontés à une tâche insoluble³³¹.

331 Le travail enseignant vise à définir pour chaque élève une Z.D.P..

1.4 Le rôle du langage

Nous avons dans notre cadre théorique présenté le rôle du langage comme fondamental pour les apprentissages. Nous avons jusqu'ici insisté sur la réglementation des interactions verbales qui permet d'orienter l'activité de la CDSO : « En multipliant les tâches dont le traitement collectif et public est immédiatement **commenté par l'enseignant** ou par les élèves, on accroît les occasions de **faire comprendre aux élèves ce qu'on attend d'eux**. » (*ibid.*, 131). Les commentaires des enseignantes ont alors pour fonction de spécifier la CDSO et de transformer l'espace discursif et la nature de l'activité. Dans les situations collectives, ils portent sur les actes d'ostension par lesquels elles montrent aux élèves les manières d'agir orthographiquement.

La réglementation vise à mettre les interventions de l'enseignante en accord avec la description théorique de la langue du premier au dernier jour du CP ; elle vise à permettre l'incorporation de scénarios orthographiques et non l'explication et la mémorisation des règles de l'orthographe. Par leurs discours, les enseignantes orientent l'activité des élèves vers l'usage sémiographique du matériau graphique et particulièrement de l'alphabet. Elles visent à ne jamais laisser penser aux élèves que la conversion phonographique peut suffire pour écrire « comme il faut ». Elles instituent ainsi un monde de valeurs et de manières d'agir partagées concernant l'écrit qui tout en se référant au système alphabétique vise l'incorporation de la rupture avec le principe alphabétique telle qu'elle s'est produite historiquement pour le français écrit.

Cependant, alors que la notion de situation-problème est inscrite dans un cadre constructiviste, la SEO est fortement ancrée dans la perspective socio-culturelle selon laquelle la dynamique des apprentissages et du développement est liée à l'appropriation des outils culturels dans et par le langage. La constitution de la CDSO relève du projet de l'enseignante pour ses élèves mais c'est par leur propre activité pratique et langagière que ceux-ci la font émerger. L'hypothèse de la secondarisation de l'habitus scriptural est fondée sur la récurrence et la stabilité de la SEO non seulement dans son fonctionnement mais aussi dans un certain nombre de manière d'agir et de parler³³² présentées dès le premier jour par l'enseignante et appropriables par les élèves.

2 Méthodologie d'observation et recueil de donnée

Notre recherche initiale nous a permis de penser que la structure linéaire et les traits

³³² Segmenter la chaîne orale, s'intéresser aux mots, récupérer des fragments d'écrit pour écrire, traiter la sémiographie avant de l'expliquer, avoir des mots mémorisés dans sa tête, utiliser l'analogie...

définatoires de la SEO peuvent être appropriés par des enseignants volontaires ; c'est pourquoi pour approfondir les possibilités de comparaison, nous avons proposé à ENS2³³³ d'intégrer notre dispositif de recherche. Le cadre dans lequel nos données sont recueillies est étendu à sa classe. Le déroulement et la « réglementation » des interactions verbales de la SEO sont stabilisés. L'environnement de l'école n'a pas subi de modification notable. On peut penser que la mise en place d'un enseignement de l'orthographe précoce systématique dans les deux classes observées induit des modifications³³⁴ des pratiques de l'enseignement de la lecture et une évolution des équilibres concernant l'enseignement du code mais elles se produisent hors de notre regard..

L'analyse n'est plus centrée sur les productions des élèves mais sur les modes d'incorporation des scénarios orthographiques et de secondarisation de l'HSO au cours du cycle 2 c'est pourquoi nous avons collecté des données de types nouveaux qui s'ajoutent à la collecte des écrits de travail³³⁵ en atelier et des cahiers où sont copiées les phrases :

- des transcriptions de séances filmées dans des classes de CP et CE1 ;
- des transcriptions partielles d'entretiens filmés au cours desquels des élèves sont conviés à écrire et à expliquer comment ils s'y prennent ;
- les vidéos supports des transcriptions constituent un ensemble de données dont nous pouvons extraire des captures d'écrans qui permettent de contextualiser ou illustrer les discours de l'enseignante ou des élèves.

Dans ces deux cas, nos transcriptions reprennent les interactions verbales³³⁶ et nous tentons particulièrement de rendre compte de l'observation des gestes et des regards. En raison de la spécificité de notre objet, nous reprenons dans notre corps de texte à partir de ce point de notre rédaction une de ces conventions. Nous écrivons en majuscule les mots signalés en mention autonome : ORTHOGRAPHE quand nous parlons du mot « orthographe ».

Nous avons retenus deux corpus principaux. Le premier est constitué des données recueillies dans deux classes de CP et une classe de CE1 (2009-2011). Les séances

333 C'est à dire la maitresse du CPb qui avait mis sa classe à notre disposition pour des évaluations comparatives

334 Ces évolutions ne sont pas l'objet de notre recherche doctorale.

335 Nous disposons aussi de quelques séries de productions individuelles transmises par ENS1 pour que nous puissions les confronter aux productions effectuées pendant la SEO ou pendant les entretiens.

336 Selon les conventions indiquées en annexe VII-a.

permettent d'observer l'activité conjointe des élèves et de leur enseignante. Les transcriptions de moments d'ateliers peuvent parfois éclairer de manière pertinente les échanges de la séance de débat orthographique collective puisqu'ils nous permettent de savoir comment certaines propositions orthographiques ont été produites ou éliminées en amont du débat. On peut de plus y observer comment les élèves se saisissent des manières d'agir valorisées par l'enseignante dans des moments où elle n'intervient pas dans leurs échanges.

Les entretiens filmés d'un nouveau groupes d'élèves (2013-2015) nous permettent d'observer l'évolution de leurs manières d'agir et de leurs commentaires sur ce qu'ils écrivent au cours des deux années de cycle 2 ; ce suivi longitudinal régulier vise à décrire et analyser l'évolution de trois dimensions qui selon notre hypothèse sont caractéristiques de l'HSO : la mobilisation du regard, l'incorporation de la segmentation et le développement du sens du jeu de l'hétérographie distinctive

2.1 Des transcriptions de séances de classes filmées

Ce premier corpus³³⁷ est composé de treize transcriptions de séance de classe d'une durée approximative de cinquante minutes. L'ensemble des transcription constitue l'annexe VII-b, les tours de paroles des enseignantes sont désignée par MAIT ; les références NO et NB correspondent respectivement à ENS1 et ENS2. Huit de ces vidéos ont été filmées au cours de l'année 2009-2010 de manière à observer l'évolution des modes d'actions et des interactions verbales pendant l'année de CP. Ce recueil de données concerne la totalité de l'effectif de CP de l'école Jules Ferry à Pessac, Gironde. Ces enregistrements ont eu lieu en septembre, décembre, mars et mai le même jour chez ENS 1 et ENS2. Il nous permet de mener un travail comparatif en mettant en lien l'activité de ENS1 et ENS2 et celle d'élèves de milieux équivalents puisqu'ils appartiennent à la même école.

Quatre vidéos prolongent l'observation de la classe de ENS1 pendant l'année de CE1 en 2010-2011. Nous y observons la continuité de l'activité dans la CDSO pendant une seconde année. Les enregistrements ont eu lieu en décembre, janvier, mars et mai. Lors de la séance d'enregistrement de mars nous avons proposé aux élèves un retour sur le débat NO2 dont nous avons transcrit des extraits.

2.2 Des transcriptions d'entretiens filmés hors de la classe

337 Présenté de manière synthétique en annexe VII-b-1.

Le second corpus est constitué d'entretiens individuels filmés avec des élèves en dehors de la classe de septembre 2013 à juin 2015 et des productions écrites pendant ces entretiens. Le protocole a débuté avec quinze élèves scolarisés dans l'école Albert Camus à Talence (Gironde) qui relève d'un milieu mixte. Ils ont tous effectué leur CP dans une classe à double niveau avec ENS1³³⁸. Ensuite huit d'entre eux ont suivi le CE1 avec elle pendant que quatre autres ont continué avec un autre maître de CE1 qui mettait lui aussi en œuvre la SEO. Nous disposons en conséquence³³⁹ de douze séries de cinq entretiens³⁴⁰.

Nous avons suivi les élèves du tout début du CP à la fin du CE1. La première passation, organisée à la mi-septembre 2013, avant la mise en place des ateliers de la SEO, permet de relever les manières d'agir et connaissances antérieures au CP : usage du système alphabétique, formes orthographiques mémorisées. Les passations suivantes ont lieu³⁴¹ fin mars 2013, mi-juin 2014, mi-novembre 2014, début juin 2015.

Au cours de chaque passation, le chercheur propose aux élèves d'écrire et de discuter de ce qu'ils viennent de faire. La discussion vient juste après l'écriture³⁴² mais peut aussi être suscitée par les élèves en cours d'action. Nous leur proposons :

- de courtes phrases composées des mots courants mais avec des phénomènes d'élision qui posent des problèmes de segmentation complexe³⁴³ ;
- des mots qui font très tôt l'objet d'un travail spécifique avec la maîtresse : ORANGE et VENDREDI. Nous avons ajouté au fur et à mesure d'autres formes choisies parce qu'elles comportaient le son [ã] très problématique ou le son [ʒ] : JARDIN, FANTÔME, VACANCES. A la passation cinq, nous leur avons substitué APPRENDRE et DÉRANGER qui comportent les mêmes sons communs ;
- des formes qui correspondent à des homophones généralement connus des élèves : [e], [dã], [sã], [ʒue], [kur] ;
- des mots qui comportent une particularité orthographique, lettre muette, ou

338 Pour le suivi de ce groupe, le chercheur a été présenté aux parents en début de CP de manière à faciliter l'obtention de l'autorisation de filmer les entretiens individuels mais il n'intervient pas dans les classes.

339 Trois élèves ont changé d'école.

340 Les cinq protocoles sont présentés en annexe VII-c-1 avec des exemples en VII-c-2 et 3.

341 Elles sont à chaque fois organisées sur trois demi-journées dans une semaine.

342 Les productions sont présentées dans l'annexe VII-c-4.

343 Nous n'avons pas proposé systématiquement de problèmes de liaison d'une part pour ne pas prolonger l'entretien au-delà de vingt minutes et d'autre part parce que nous étions amenés à redire les phrases oubliées ce qui pouvait créer des phénomènes d'insistance perturbants pour les élèves.

sélection de graphie : PATTE, SOURIS, MAISON, CHÂTEAU.

L'ordre des items et le questionnement sont organisés pour éviter que les élèves ne puissent pendant l'écriture prévoir la question qui intéresse le chercheur ; nous avons cherché à ce que leur première action soit la plus « naturelle » possible³⁴⁴.

Les données sont constituées des productions écrites effectuées par chaque élève lors de chaque passation et qui servent de support aux entretiens et des extraits de transcription de ces entretiens. L'annexe VII-c-4 présente les 60 pages supports par ordre alphabétique des élèves et, pour chaque élève, de la passation 1 à la passation 5. L'annexe VII-c présente les extraits transcrits des entretiens regroupés selon trois domaines qui constituent respectivement les annexes VII-c-5, VII-c-6, VII-c-7 : mots mémorisés (MM), segmentation et syntaxe (SS) et hétérographie distinctive (HD). Dans chaque annexe, les élèves apparaissent par ordre alphabétique et pour chacun d'entre eux, les passations sont données de manière suivies de la 1 à la 5. Les extraits cités seront donc désignés en citant le nom de l'élève, le domaine et le numéro de la passation : Khalifa, HD 2 renvoie par exemple à la case consacrée à la passation 2 de Khalifa dans le domaine de l'hétérographie distinctive

3 Des outils spécifiques pour analyser les discours

À la fin de notre partie VI, nous avons indiqué comment nous avons jugé indispensable de nous doter d'une théorie du mot pour travailler sur nos deux observables que sont la segmentation et l'hétérographie distinctive. Lors du travail de transcription des séances, nous nous sommes trouvé confronté à un problème généré par la corrélation du travail sur l'autonymisation³⁴⁵ du mot dans le cadre de la SEO avec celui du travail du chercheur sur la transcription du signifiant du mot. Il nous a conduit à explorer la notion de malentendu.

Nous nous sommes par ailleurs doté d'outils pour analyser les interactions verbales. L'observation des vidéos, nous apportant des informations sur la gestuelle de l'enseignante en lien avec les savoirs visés, a suscité la nécessité de disposer d'un outil reliant le langage oral à la gestuelle

3.1 La signalement de l'autonymisation dans les transcriptions

³⁴⁴ Par exemple le [e] n'est pas proposé systématiquement en premier pour observer l'hétérographie distinctive ; le mot AUJOURD'HUI est proposé au début d'une phrase pour « accrocher » l'attention des élèves et éviter de commencer par C'EST qui nous intéressait.

³⁴⁵ Définie ci-après en 3-1.

Pour la transcription de nos enregistrements, nous avons adopté les conventions de notre laboratoire E3D. Ces conventions visent à rendre compte du flux et des intonations du langage oral³⁴⁶. L'activité de transcription est cependant devenue au fur et à mesure de son avancée un outil de construction des données qui a fait émerger des besoins spécifiques et la nécessité d'effectuer des choix. En lien avec la théorisation du mot, nous avons réfléchi sur les choix les plus adaptés pour transcrire les phénomènes d'autonymisation qui du fait de l'objet didactique choisi sont spécifiques et récurrents. La dualité de ce signifiant nous a en effet posé un problème spécifique important et nous a conduit à proposer une solution personnelle pour rendre compte des « formes » ou « représentations » orthographiques de mots (Fayol, 2004, 37 ; Goigoux et alii, 2002, 117) qui constituent le « lexique orthographique » (Fayol, 2006, 59).

Pour la constitution de la CDSO, la saisie des mots³⁴⁷ en tant qu'objets linguistiques est un des premiers enjeux. Bien que la question de la définition du mot soit largement étrangère aux élèves de CP³⁴⁸, cela ne les empêche pas de parler d'un mot sous la conduite de l'enseignant. Gomila (2011) souligne que dans les classes, « les enseignantes ont sans cesse besoin de parler des mots [...] **Aucune connaissance d'une terminologie spécialisée n'est nécessaire au locuteur.** Dès les premières séances de lecture, les enseignantes y recourent sans cessent, tout comme leurs élèves. [...] **Les élèves savent reprendre un mot** pour mettre l'accent sur le signe lui-même. (*ibid.*, 78). La modalisation autonymique, possibilité de saisir le mot par le langage comme objet de discours, englobe les procédés intonatifs et prosodiques, épilinguistiques et l'usage des outils métalinguistiques (*ibid.*, 91-101). On la retrouve, selon nous, dans des situations d'écriture comme la SEO qui permettent d'introduire une appropriation pragmatique du terme. Tous les élèves peuvent accéder à la transformation du mot, outil sémantique, en objet d'attention linguistique puisque l'autonymie ne demande pas de recours à un vocabulaire spécifique ; ils le font grâce au guidage l'enseignante car il s'agit de reprise et non d'une identification qu'ils effectueraient de manière autonome. Les occurrences sont nombreuses.

En raison de l'importance du phénomène dans l'apprentissage de l'écriture, nous avons choisi de signaler ces formes par une convention de transcription que nous avons souhaité mettre en lien avec celles que nous avons déjà adoptées. En travaillant sur

346 Cependant lors de la finalisation, nous n'avons pas cherché à affiner l'enregistrement de l'intonation qui ne nous est pas apparue comme particulièrement pertinente pour notre recherche.

347 Du fait que la SEO repose sur une tâche d'écriture, cette saisie suppose tout à la fois action et objet qui, nous le verrons, sont susceptibles d'être schématisés.

348 Cf .XII-4.

l'autonymie, nous avons noté que cette possibilité concerne aussi bien des unités plus larges que des unités plus réduites que le mot. « L'autonymie fonctionne **pour toute séquence écrite**, quelles qu'en soient la longueur et la nature, car la classe peut parler du texte ou de la phrase de la même façon qu'elle parle d'un mot. » (*ibid.*, 80). Nous avons en conséquence choisi une solution unifiée pour traiter ce phénomène et signalons de la même manière toutes les unités linguistiques qui ne sont pas traitées pour leur valeur en discours mais comme objet linguistique. Comme nous signalons les lettres quand nous voulons dire leur nom, en les transcrivant en majuscules, nous signalons en majuscules³⁴⁹ dans nos transcriptions les mots prononcés en tant qu'objets linguistiques : « le mot MOT se termine par un T muet ».

3.2 L'inscription de malentendus dans les transcriptions

Cependant, le choix de signaler spécifiquement les mots employés en autonymie concentre l'attention sur la densité du phénomène mais ne lève pas les possibilités du malentendu provoqué par « un double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs différents » (Heredia-Deprez in François, 1990, 215). Dans les débats observés, les élèves parlent des mots tout comme l'enseignant et la focalisation organisée par la SEO amène l'ensemble du groupe à parler de l'écriture du mot qui n'est pas forcément la même pour tous.

3.2.1 Identifier un malentendu inévitable

Notre choix de transcription n'élimine pas le problème du choix orthographique concernant le mot autonymisé. Quand un élève demande comment s'écrit le mot RÉSERVE, il ne désigne pas une image sonore mais bien sa forme orthographique or celle-ci n'étant pas stabilisée voire inconnue, chaque élève peut potentiellement mobiliser une forme différente de celle de l'enseignant. Comment alors transcrire les mots autonymisés ? Cette question, qui dans bien des transcriptions de séquences didactique est absente ou anecdotique, devient pour nous cruciale dans la mesure où les mots sont constamment l'objet des interactions. À certains moments, des élèves peuvent être conscients des écarts possibles dans la mesure même où ils ont du mal à reconstituer cette forme mais très vite, du fait que tous les intervenants autonymisent le mot et prévoient de l'écrire, ils pourraient, tout comme l'enseignant, oublier l'écart potentiel.

Or comme l'indique Langumier, « Parler de malentendu stricto-sensu ce n'est pas parler

349 Dans le corps de notre thèse nous utiliserons dorénavant ce procédé.

d'incompréhension, mais d'illusion de compréhension de la part des deux interlocuteurs qui croient se comprendre. Il n'y a donc pas rupture dans la suite dialogique. Le dialogue se poursuit normalement, les réponses semblent adéquates... » (in François, 1990, 119). La transcription ne peut rendre compte des écarts existants qui peuvent de ce fait passer inaperçus alors que les choix effectués peuvent influencer sur la construction des données. Alors que chaque élève suit son propre parcours d'incorporation des formes orthographiques rien n'indique au chercheur à quelle forme orthographique se réfère chaque élève quand il parle.

3.2.2 Traiter (avec) le malentendu

Il n'y a jamais l'assurance que deux interlocuteurs ont la même maîtrise de la convention. Ces malentendus inévitables et sans doute peu courants sont la plupart du temps sans conséquences entre scripteurs experts. Nous faisons l'hypothèse qu'ils sont extrêmement courants en cycle 2. De ce fait, l'apparition du malentendu à ce propos est une possibilité inscrite dans le déroulement de tous les débats orthographiques observés jusqu'à la phase de stabilisation terminale. L'hypothèse de leur existence doit être constamment activée par le lecteur des transcriptions lorsqu'il s'agit des mots dont l'orthographe n'est pas encore stabilisée.

Dans la plupart des cas où les élèves parlent des mots sans que ceux-ci se trouvent sous leurs yeux, et particulièrement en CP, nul ne sait quelle forme orthographique ils ont en tête. Pourtant, dans le cadre de la SEO, la manière dont ils indiquent plusieurs formes pour certains mots nous laisse penser que ce n'est pas une pure image sonore qu'ils énoncent. La transcription en API serait alors un contresens puisqu'elle occulterait un versant de l'activité des élèves. Ils ne l'exercent pas sur l'homophonie en cherchant quel est le sens de tel ou tel mot ; ils le savent très bien puisqu'ils ont produit la phrase³⁵⁰. Ils ont une activité sur l'hétérographie distinctive. Ils parlent de problèmes d'écriture parce qu'ils sont entrés dans l'univers orthographique, même s'ils n'en maîtrisent pas les règles.

La présence de malentendus est analysable à posteriori. La difficulté de maîtrise des termes métalangagiers est une des causes de malentendus repérées par Langumier (*ibid.*, 120) et peut concerner le terme « mot ». Or nous avons montré précédemment que c'est la définition du métamot elle-même autant que de la notion qui sont insaisissables par l'élève jeune. Nous nous trouvons face à un paradoxe : Bucheton (2008, 11) signale les

³⁵⁰ On voit ici émerger la motivation du choix didactique de ne pas travailler sur des phrases dictées avec des élèves jeunes.

risques du recours trop rapide au métalangage mais il est ici inévitable pour construire le caractère d'évidence culturellement partagée que plusieurs définitions³⁵¹ s'accordent à pointer.

Dans nos transcriptions, les formes du mot autonymisé apparaissent systématiquement en lettres majuscules et sous la forme cible connue de la maîtresse. Ce choix nous semble le seul tenable dans l'activité de transcription qui s'effectue après la séance. La forme orthographique est celle qui sera partagée en fin de phase 2. Cependant, lorsque la maîtresse pointe systématiquement les écritures produites sur les bandes, un malentendu très particulier est possible : elle dit généralement ce qui devrait être écrit et non ce qui est écrit (NB2, 15 ; NO3, 142). Ce flottement est peu perceptible lorsque l'enseignante indique la forme observée et laisse les élèves chercher avec les yeux sur les diverses bandes (NB2, 60), mais lorsqu'elle désigne une à une les formes écrites en répétant l'unique forme orale attendue cela pourrait constituer une rupture du contrat didactique puisque la maîtresse ne lit pas ce qui est écrit. Dans les séances que nous avons observées, cet implicite semble intégré par tous les élèves qui semblent savoir que la maîtresse pointe les propositions pour écrire le mot qu'elle dit sans obligatoirement les « lire ».

3.3 La schématisation

Pour étudier les échanges de manière approfondie, nous nous sommes intéressés aux outils d'analyse du discours. La notion de schématisation nous a tout d'abord semblé pertinente pour l'analyse des données langagières transcrites. Elle est inhérente à l'activité discursive (Borel, Grize & Miéville, 1983, 54) et concerne aussi bien le processus langagier de schématisation que le produit par cette activité nommé lui aussi schématisation. Borel souligne que loin d'être une difficulté cette complexité définitionnelle est aussi une richesse pour la recherche puisqu'elle permet de saisir à la fois l'activité discursive et le discours produit.

Nous retenons qu'« un schéma ne fournit d'un domaine donné qu'une description sommaire » (idem, 57) et qu'« il peut toujours être complété, soit qu'on diversifie ou affine l'usage, soit qu'on l'adapte à un autre usage. » (*ibid.*, 57). Ainsi, les premiers schémas d'écriture orthographique proposés peuvent s'enrichir au fur et à mesure que l'expérience de la langue écrite s'enrichit dans le CDSO.

D'autre part, selon cette auteure, l'action elle-même peut être schématisée : « Un

351 Cf. XXII, 4.

schème est l'organisation propre à une action, ou à un ensemble d'actions, susceptible d'être reproduite et généralisée » (*ibid.*, 77). Cette affirmation³⁵² nous intéresse particulièrement pour notre hypothèse sur l'habitus qui concerne avant tout les manières d'agir orthographiques. Or la schématisation des actions pourrait bien être incorporée sur le mode de l'appropriation imitative pour peu que le discours l'accompagne :

De tels schèmes sont à l'œuvre dans les activités de discours, dès qu'on admet qu'elles font plus que transmettre des informations. C'est en particulier ce qui explique que l'interlocuteur puisse reproduire, en partie du moins, la schématisation du locuteur ou la réactiver pour son compte. Viser l'adhésion de l'interlocuteur revient ainsi à chercher à induire chez lui un fonctionnement schématique en lui fournissant les indices appropriés. Lorsqu'elle a repéré la forme d'un objet, la main sait comment le prendre. Ces indices sont bien sûr d'abord verbaux dans le cas du discours (*ibid.*, 77).

Toutes les conditions de recevabilité (*ibid.*, 77-86) énoncées par l'auteure nous semblent réunies dans les discours magistraux engendrées par la SEO. La notion nous a de plus semblé pouvoir être utilisée dans un sens étendu et permettre ainsi de traiter les interactions entre le geste et la parole telles que nous les observons. En effet dans la classe, l'activité des enseignantes est essentiellement langagière mais elle s'appuie aussi sur les mimiques et, dans le cadre de la SEO, particulièrement sur ces gestes que nous considérons comme professionnels et que nous avons notés entre parenthèses comme didascalies. La définition double de la schématisation nous semble alors pouvoir rendre compte des aspects gestuels de l'activité discursive que nous analysons et aussi de certains marques pré-linguistiques proposées par l'enseignante.

L'activité langagière et gestuelle des enseignants dans la SEO pourrait en effet relever des « arts de faire précis » que Bucheton nomme gestes professionnels (2008, 18). Ils visent à installer un dialogue au cours duquel pourrait se construire un objet d'étude (*idem*, 21). Dans ce dialogue entre enseignant et élèves, les « gestes réciproques concrétisent et concatènent leur dire, leur faire, leur manière de penser et de ressentir, leur manière de s'engager ou de rester en dehors du jeu proposé » (*ibid.*, 13). En effet face à des objets culturels denses, la médiation culturelle de l'enseignant est indispensable (*ibid.*, 17). Cette médiation utilise de nombreux canaux :

Nous avons choisi le mot geste pour les possibilités sémantiques et métaphoriques qu'il offre. **Un geste est langagier et non-langagier**. il est une adresse à un autre que l'on a vu et à qui l'on fait signe. C'est un engagement, une action dont il faut assumer les conséquences. Il est **en partie conscient, en partie généré par des habitudes**, des cultures spécifiques. Il est observable (*ibid.*, 39).

À un niveau micro, les gestes enseignants sont ainsi « singuliers » et « situés » (*ibid.*, 26). En ce sens, ils nous semblent issus des gestes professionnels qui concernent la construction des savoirs scolaires, l'étayage, le pilotage et le tissage (*ibid.*, 42-43).

352 Qui s'articule avec la définition du schème que nous avons utilisé en V.

Compte tenu du rôle qu'ils sont susceptibles de jouer pour proposer des schématisations dans l'enseignement du mot, nous les avons systématiquement décrits en espérant pouvoir ébaucher un répertoire des techniques et pratiques en dépôt dans la culture professionnelle de l'enseignement de la littéracie. L'étude longitudinale pourrait permettre de suivre les récurrences, les combinaisons et les évolutions de ces gestes au fil de l'évolution de la CDSO.

*

Dans nos analyses de transcriptions, nous nous attacherons à décrire comment les manières d'agir scripturales des élèves sont orientées par l'activité enseignante.

En effet, il est difficile de comprendre totalement une disposition **si l'on ne reconstitue pas sa genèse**, c'est à dire les **conditions et les modalités de sa formation**. Saisir **les matrices et les modes de socialisation qui ont formé tel ou tel type de dispositions sociales** devrait faire partie intégrante d'une sociologie de l'éducation conçue comme une sociologie des modes de socialisation (scolaires comme extrascolaires) et articulée à une sociologie de la connaissance (au sens large du sens du terme « connaissance »). » (Lahire, 2001b, 130)

Ce sont alors les matrices des dispositions orthographiques que nous cherchons à saisir non tant dans leur dimension sociale que dans leur dimension didactique même si elle sont liées. Si les valeurs sociales sont incorporées de manière non réflexive, aveugle par les participants à ces groupes, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant peut jouer un rôle majeur et pivot quant à la mise en scène des valeurs et des manières d'agir à partager et la secondarisation de l'habitus scriptural de ses élèves. Nous distinguons donc strictement la participation de l'enseignant et celle des élèves. Les modes d'action et le langage de l'enseignant même s'ils peuvent du point de vue sociologique être analysés comme non réflexifs sont, pour ce qui concerne notre approche didactique, éclairés par ses savoirs linguistiques. Grâce à leur formation théorique sur la langue, grâce à leur connaissance des fondements théoriques de la SEO, les enseignantes que nous observons accompagnent la constitution de la CDSO et alimentent le fond a-perceptif selon des objectifs pour elles explicites. Dans notre chapitre III, nous commençons par montrer que cet enseignement est fondé sur un partage de valeurs avant de décrire à partir de cette notion de valeur l'incorporation des dispositions orthographiques.

Chapitre XXIV L'enseignement des valeurs comme matrice

Le fait que ces valeurs soient incorporées ne signifie pas à nos yeux que le langage n'y ait pas sa part. Comme les goûts qui caractérisent les habitus, elles relèvent de la

participation à des jeux de langage qui jouent un rôle fondamental dans leur incorporation (Lahire, 2001a). Nous observons le langage comme l'outil de guidage de l'enseignant³⁵³ mais aussi comme le médiateur de l'intériorisation par les élèves des pratiques culturelles selon des modes indéfiniment différenciés. Nous analyserons ainsi les processus qui relient la médiation enseignante à l'appropriation par les élèves.

Nous inscrivons l'étude du processus d'incorporation de l'HSO, dans celle plus large de la vie scolaire et nous commencerons par analyser comment ENS1 et ENS2 enseignent pendant la SEO³⁵⁴ les valeurs qu'elles proposent à leurs élèves de partager pour faire leur « métier d'élève ». L'incorporation de ces valeurs par les élèves constitue en effet une dimension importante de leur participation à la communauté scolaire. Cet enseignement mobilise d'abord des procédés d'ostension ; le rappel à l'ordre est ensuite une modalité pour signaler un écart aux valeurs communes qui est ressenti par tous les élèves comme écart à ce qui est légitime de faire dans cette activité spécifique. Notre hypothèse est que cette incorporation « aveugle » de valeurs scolaires, économique puisque fondée avec peu d'explications, fonctionne comme acculturation (Bruner 1991, 2000) qui conduit les élèves à se conduire « comme il faut » dans la classe en amont d'une compréhension explicite³⁵⁵ de l'intérêt de ces valeurs pour l'apprentissage.

Nous centrons nos relevés sur l'activité des enseignantes et n'intégrons que de manière exceptionnelle les réponses des élèves qui sont la plupart du temps des réponses en actes : ils agissent « comme c'est entendu ». On observe alors que ce qui est présenté comme valeur à partager sur un mode attractif et positif peut très vite être reformulé sur le mode critique voire répressif. Nous pourrions enfin relever quelques interventions qui nous semblent manifester que les élèves sont en train de s'appropriier les significations pédagogique de ces valeurs scolaires.

Les discours des deux enseignantes observées s'inscrivent dans le champ scolaire ; les manières de parler que nous relevons dans le cadre de la SEO ne leur sont certainement pas spécifiques ; elles portent les valeurs partagées dans la communauté enseignante correspondant aux dispositions communément attendues chez un élève. De ce fait nous ne distinguerons pas les interventions des deux enseignantes dans les exemples analysés. Notre analyse ne vise pas à caractériser ces valeurs partagées mais à souligner des processus d'enseignement fondés sur l'ostension que nous présentons selon trois

353 Prescrit par la réglementation de la SEO.

354 Comme dans toutes les autres situations de la journée scolaire.

355 Ce partage du sens est un objectif incontournable de l'école sans quoi l'apprentissage de la socialisation ne serait que soumission aux règles édictées par l'enseignant et non appropriation de modes de socialité possibles.

entrées : la prise de parole dans les échanges collectifs, la participation aux situations d'apprentissage et l'inscription des élèves dans la continuité des apprentissages scolaires.

1 Une communauté discursive régulée

La première de ces valeurs « scolaires » concerne la participation aux échanges collectifs ; l'habitus scolaire est marqué par une participation ordonnée : dans la classe, la maitresse distribue la parole et les élèves lèvent la main pour la demander. Il y a là un réglage du jeu des interactions verbales qui, s'il fait sens pour tous les enseignants, n'est guère explicité dans les petites classes, et encore au CP où il est plutôt incorporé à travers la mise en scène qu'en donne la maitresse, en particulier à partir des interactions duelles auxquelles elle participe sous les yeux de tous. Les manières d'agir qu'elle propose sont reprises par les élèves parce qu'elles sont valorisées.

Du fait que cette incorporation a commencé dès la maternelle, la maitresse de CP peut s'appuyer sur des actions déjà habituelles au moins chez certains élèves et les valoriser : « ah on va écouter Thomas / il a levé la main / si on veut parler / **c'est bien** de lever la main » (NO1, 46). Le bien ici n'est guère explicité. Il peut d'ailleurs être convoqué sans que sa valeur soit énoncée mais simplement valorisée par l'enseignante : « on va demander à Philippe /*(en le pointant du doigt)* parce que **lui i' lève la main** et **il attend** que je lui donne la parole » (NO3, 199). Tous les élèves entendent que Philippe a agi comme il le faut et que ce « comme il faut » relève d'une interaction duelle réglée avec la maitresse : elle donne la parole à celui qui lève la main. C'est sans doute cet habitus qui fait que dans la cours de récréation, des élèves qui viennent s'adresser aux enseignants le font avec la main levée.

Cette valorisation de la prise de parole autorisée a pour corollaire le respect de la parole de celui qui est interrogé puisque selon l'expression familière, « il a la parole ». Ce respect est manifesté de manière insistante en début d'année quand les élèves sont pris dans le feu de l'échange et ont tendance à parler pour celui qui est interrogé : « **c'est Maël** » (NO1, 100) ; « **c'est Matthias** » (NO1, 269) ; « **c'est Ryan** » (NO1, 300) ; « **c'est Justine** » (NO1, 332). Dans tous ces cas, la désignation de celui qui parle fonctionne de fait comme interdiction de parler ou ordre de se taire pour tous les autres mais c'est le mode de l'autorisation qui est utilisé. La règle du « jeu scolaire » qui permet à l'élève d'avoir la parole le contraint à respecter celle des autres. Ces interventions, qui ont tendance à disparaître au fur et à mesure que le sens du jeu est incorporé, peuvent

cependant être rééditées tout au long de l'année mais souvent sur un mode plus répressif : « mais / § Grégory : vert §§ **il faut que tu arrêtes de parler Grégory** / tu attends d'être interrogé / **comme les autres** » (NO3 354). Le « comme les autres » est ici essentiel pour imposer ce qui se fait ; le « il faut » est ici un « comme il faut ».

Cependant dès le début d'année le comportement de ceux qui ne jouent pas le jeu scolaire peut être marqué d'un jugement négatif : « attends excuse-moi / il y a derrière toi **deux garçons très mal élevés** qui font du bruit alors que tu parles » (NO1, 265). La maitresse convoque des formes de civilité qui existent aussi hors de la classe « être bien élevé » pour les intégrer dans le jeu scolaire. Elle valorise donc la règle de l'écoute réglée en l'inscrivant dans la politesse sociale connue de tous les élèves mais, dans la deuxième partie de son tour de parole, elle en donne aussi le sens que l'on retrouvera dans le volet apprentissage qui suit : parler en classe, c'est aider les autres. La classe est un lieu où on écoute les autres mais où il est bon aussi de participer ... à son tour pour avancer dans l'activité d'apprentissage.

1.1 **Écouter et regarder ensemble**

En effet, la classe est une communauté sociale tournée vers l'apprentissage pour lequel le langage est un outil essentiel. Si la prise de parole est fermement régulée, c'est avant tout parce que l'enseignement est fondé sur l'oral ; l'enseignante explicite rarement que son objectif est que chacun puisse entendre mais affirme qu'il faut écouter la maitresse : « **je** parle **j' qu'on **m' » (NO1, 114). Nous retrouvons l'adverbe « bien » dans une valeur intensive qui caractérise le désir de l'enseignante ; elle atténue le caractère injonctif d'une formulation de l'ordre du type « je veux » dont, dans un même mouvement, elle renforce la valeur expressive. Il faut écouter la maitresse mais il faut aussi suivre les échanges quand elle interroge d'autres élèves : « **je** le montre ce mot Rémi (*en le montrant*) / c'est quoi ce mot Rémi ? + j'écoutais pas maitresse / je peux pas **te** le dire » (NO1, 361). Dans ces exemples, l'écoute est une valeur incarnée par la maitresse (« **j' » ; « **te** le dire »). La relation duelle maitresse / élève, qui se déroule sous les yeux de toute la classe, schématise le fonctionnement dialogal de l'enseignement. Les questions de l'enseignante ont pour but d'orienter l'activité des élèves : « ah bé **j'entends rien** / j'ai demandé quelque chose = non attends Marie attends / coupe le son / Maël s'assoit / on peut baisser sa main / **tout le monde peut baisser sa main** / **j'ai demandé** quelque chose à Marie / ça va **vous aider à vous aussi** / c'est **pour ça que je** lui demande » (NO1, 217). L'écoute de la maitresse est la manière d'agir que tous sont invités à partager.******

Certains élèves incorporent dès le CP, l'importance de s'inscrire dans le débat à son tour

et se montrent sensibles à la nécessaire régulation de la parole : « Ibrahim a quelque chose à dire de très important [...] et quand quelqu'un parle : on ne coupe pas la parole + **Ibrahim essaie de parler depuis un grand moment** = + on t'écoute » (NO4, 119). Ibrahim est entré dans le monde de ceux qui savent attendre. La maîtresse souligne, pour lui donner de la valeur, cette patience scolaire qui permet à chacun d'apporter sa pierre aux apprentissages en temps utile. Dans la classe, on s'écoute les uns les autres « **j'aimerais** bien qu'on s'écoute / parc' que là on va rien entendre = **j'ai donné la parole** à Philippe (*en le désignant du doigt*) » (NO3, 154). Pour enseigner cette valeur, elle valorise l'écoute scolaire à travers sa propre écoute NO4, 226 « **j'écoute** Ernest § E : P A (*brouhaha*) §§ **j'arrive** pas à entendre Ernest **c'est dommage** ». L'injonction est proposée par ostension. Les actions de la maîtresse schématisent les manières d'agir à adopter par analogie.

Au-delà de la régulation de la participation, c'est aussi le guidage de l'activité collective par l'enseignante que les élèves sont conviés à suivre par l'écoute et l'observation. Souvent la maîtresse montre comment s'y prendre : « ça fait [pe] / alors moi j'écris PEUR + **vous regardez bien ?** + **il faut bien regarder** parce que / c'que j'ai oublié de vous dire / c'est que cette phrase il va falloir l'écrire + alors **il vaut mieux regarder la maîtresse** quand elle écrit (*en mimant l'écriture en l'air*) **comment elle s'y prend** / (*M écrit*) » (NO1, 322). L'écoute attentive des interactions permet de donner signification à l'activité des yeux dont nous verrons dans la suite de notre analyse qu'elle a une fonction didactique fondamentale. L'observation de la manière d'agir de la maîtresse est fondatrice car dans le continuum de l'action, elle pointe, identifie, verbalise les éléments constitutifs de l'activité³⁵⁶, les hiérarchise pour faire apparaître les éléments saillants qu'elle organise spatialement et chronologiquement. L'écoute est alors aussi valorisée que la participation d'où l'appel à baisser les mains (NO1, 217), « être élève » relève aussi d'un « faire comme ». On verra au cours de l'analyse didactique, comment les gestes adéquats à imiter sont montrés mais aussi décrits, schématisés reliés entre eux. Les verbalisations, même lorsque les significations ne sont pas explicitées, permettent une appropriation par imitation qui n'est pas mécanique. La capacité à imiter fondée sur l'écoute et le regard ne relève pas d'une approche behavioriste. Dans la mesure où elle est mise en jeu au cours de scénarios, elle relève d'une appropriation vivante de schèmes d'action accordés à la vie sociale mais aussi à l'apprentissage de la langue écrite.

1.2 Participer

La régulation ferme des échanges collectifs permet ainsi à tous de s'y inscrire. La

³⁵⁶ Donc dans la SEO de l'activité d'écriture.

participation est valorisée par la maitresse même lorsque l'intervention n'est pas orientée comme attendue : « ah si **je suis contente** / parc'que tu t'intéresses » (NO1, 257). La récurrence de ces remarques positives³⁵⁷ permet de faire entrer peu à peu tous les élèves dans cette participation : « Ernest ++ **je suis contente que tu participes** / d'accord / tu lèves pas souvent la main / et je trouve **intéressant** que tu aies quand même repéré que sur la page noire / (*en montrant la bande*) i'y'avait des enfants qui avaient fait des ratures » (NO3, 110). On verra ultérieurement, que les participations erronées seront peu à peu objet de jugements de valeur didactiques visant à orienter les élèves vers de « bonnes manières » d'observer l'écrit, l'enseignante s'appuyant sur les premières valeurs scolaires incorporées pour permettre des réajustements. En début d'année, elle travaille surtout sur les valences positives et saisit les éléments bien orientés pour en souligner la valeur : « **je l'écris c'qu'i' m'a dit Mahmoud** / [...] **là i' vient de me dire qu'qu'chose d'intéressant** / j'écris SAFA sans la majuscule (*en écrivant*) SA / FA / il a raison Mahmoud / le petit mot SA (*en entourant du geste sur le tableau*) hop / Safa elle l'a mangé » (NO1, 359). Dans cette intervention, l'enseignante établit une dialectique entre l'oral et l'écrit qui schématise une fonction de l'écrit spécifique de l'habitus scolaire : la scripturalité est une valeur « supérieure » dans le champ de l'apprentissage. Le passage à l'écrit de ce qu'a dit Mahmoud fonctionne ainsi comme valorisation.

La classe est ainsi un lieu où l'on s'aide pour chercher ensemble : « surtout que Mahmoud jusqu'à présent / **tu nous as pas aidés une seule fois** / alors que je suis sûre qu'i'y a des choses que tu sais / ce s'rait bien si tu nous **aidais** on irait peut-être un peu plus vite = allez Matthias » (NO1, 265). « Prendre la parole » c'est prendre part au travail collectif et dans cet exemple la participation attendue reste très générique.

1.3 Apprendre dans la continuité

Cette troisième valeur est transversale mais, dans une classe son énonciation est généralement contextualisée. Dans la SEO, elle concerne l'apprentissage de l'écriture qui est particulièrement long. L'expression de cette continuité est moins fréquente : nous en trouvons trois exemples dans nos enregistrements de CP.

En début d'année, l'enseignante établit un lien avec les apprentissages de la maternelle qui officialise le travail de liaison GS/CP mis en place avec les écoles maternelles du secteur. « moi **je sais que vous le savez de la maternelle** ça / pour faire [u] [...] il faut deux lettres (*en agitant index et majeur*) le O et le U » (NO1, 114). Cette continuité du travail sur

³⁵⁷ Qui pourrait être fondée par une connaissance des travaux de la recherche PROG (Brigaudiot, 2004, Ducancel, 2006) dans lesquels l'acronyme VIP réfère à trois actions magistrales : Valoriser, Interpréter, Poser un écart.

le principe alphabétique fait partie intégrante des programmes.

Cependant, au cours de l'année, les enseignantes orientent surtout l'attention des élèves vers les apprentissages futurs. Ils régleront en particulier la morphographie : « quand vous serez:: / déjà en CE 1 et puis chez les grands / vous apprendrez que ces mots / i's ont toujours une petite lettre / qui fait que changer en plus à la fin (*en écrivant T*) / § E : T §§ là c'est un T / mais ça peut être un S / mais là c'est un T » (NO2, 144). Il peut aussi s'agir du choix des homophones : « et pour choisir / ben c'est la maitresse qui va le faire / **parce que pour l'instant vous pouvez pas** » (NB3, 56). Ces interventions³⁵⁸ qui affirment la durée longue de l'apprentissage sont rares dans nos observations mais elles s'articulent avec d'autres qui viennent rythmer le temps d'apprentissage et que l'on trouve dans des situations très contextualisées où l'enseignante souligne la continuité en train d'être vécue.

Elle insiste ainsi sur ce que l'on a appris, ce que l'on ne peut plus ne pas savoir. Le terme « maintenant » signale la durée traversée : « ce qui nous intéresse Ernest / **maintenant** / (*avec la main qui en l'air trace des formes arrondies*) c'est qu'on regarde pas seulement la façon dont c'est écrit » (NO3, 110). La maitresse souligne que l'évolution intérieure est une attente forte : « celui +++ c'est bon ? / i's ont oublié l'accent circonflexe / c'est **une remarque que je vous fais souvent** / vous avez le modèle sous vos yeux / et pourtant vous faites des fautes / on a plus le droit / on a plus le droit / **on est grands maintenant** / § E : **on est grands maintenant** §§ » (NO4, 99). On remarque qu'en cette fin d'année ce discours est repris par les élèves qui se sont approprié les valeurs inscrites dans la récurrence de la SEO. La situation est la même mais on y agit plus de la même manière ; l'enseignement « doit » avoir été porteur d'apprentissages et d'évolutions. L'appel à une mobilisation des scénarios orthographiques³⁵⁹ se fait insistante : « vous avez le **droit** de **bien** regarder tous les mots / attention hein / **on est grands** / on regarde pas une lettre on l'écrit / on regarde pas une lettre on l'écrit » (NO4, 326). Le « droit » implique des devoirs : puisque écrire orthographiquement c'est écrire des mots, il importe de saisir les formes orthographiques comme unités fonctionnelles de l'écriture et de ne pas s'enfermer dans la reproduction d'éléments dénués de sens. Alors que la consigne est toujours identique, l'activité de copie est évolutive. Les mots mémorisés ne s'oublient jamais, c'est ce qui restera même quand on sera vieux (NO4, 224).

358 En inscrivant les apprentissages dans la durée, les enseignantes proposent aussi les scénarios qui seront enseignés dans la CDSO et que nous retrouverons infra. Elles indiquent ce qu'elles savent faire et qui peut être appris.

359 Nous utilisons ici le terme « schèmes » dans la mesure où ENS1 renvoie de manière très floue à ce qu'il faut faire ; le « bien » doit être traduit par les élèves en action gouvernée par l'HSO.

Cette étude sur le rôle de la durée clôt notre analyse des valeurs scolaires et opère une transition avec l'analyse didactique. En effet, l'énonciation de la continuité des apprentissages est presque toujours contextualisée par leur nature. Dans nos exemples, l'écriture orthographique se trouve inscrite dans une continuité qui va de la découverte du principe alphabétique à la maternelle (écriture du son [u] dans le premier exemple) à la découverte de l'hétérographie distinctive qui s'exprime aussi bien dans la variation des terminaisons muettes du verbe (NO2, 144) que dans le choix d'homophones (NB3, 56).

2 Un accès différé à la signification

L'écriture et la relecture de cette courte partie nous ont rendu sensible à l'effet de loupe produit par l'observation scientifique qui modifie³⁶⁰ profondément l'expérience vécue³⁶¹ dans une classe où règne le calme et où l'ambiance est au travail. Le relevé systématique des interventions magistrales donne la vision d'un enseignement très directif qui semble ne laisser aucune place à la réalisation du sujet. La dimension pédagogique comporte une part d'enrôlement dans le « métier d'élève » dont l'incorporation touche autant aux manières d'être qu'à l'agir : se taire, écouter les autres, demander la parole, s'intéresser.... Il permet en effet aux enfants de participer à la communauté classe et de devenir élève.

Du côté de l'enseignant, même si les valeurs sont pour une part imposées³⁶² par l'autorité ou proposées à l'imitation, ce travail relève de la réflexivité. Il est capable d'en expliciter le sens et le fait avec les élèves, généralement a posteriori. Il nous semble cependant que l'incorporation de l'habitus scolaire sur un mode en partie non réflexif permet à de nombreux élèves « d'entrer dans le jeu » et de n'en comprendre pleinement le sens qu'alors qu'ils sont déjà motivés pour y participer et armés pour y réussir.

Nous observons dans nos transcriptions l'appropriation différée de la signification de la régulation magistrale de l'activité dans la SEO. Le fonctionnement théorique de la co-construction des savoirs ne peut être explicité mais la valeur du travail collectif est peu à peu partagée par les élèves qui s'approprient les règles de fonctionnement scolaire. Ils peuvent alors être gênés par le bruit : « on entend pas » (NO4, 121). Cette intervention est vite exploitée par l'enseignante : « on a pas entendu / **redis** » (NO4, 123). Dans le feu de

360 C'est d'ailleurs une de ses fonctions.

361 Pendant notre premier recueil de données en 2008-2009.

362 Ce qui, dans une observation rapide peut renforcer l'impression d'enrôlement.

certaines échanges où l'activité est moins fermement régulée, des élèves qui ont incorporé des dispositions à l'apprentissage tel qu'il est organisé dans le cadre scolaire indiquent qu'ils veulent entendre pour « réfléchir ». (NO8, 235).

Cette étude nous a conduit à observer l'articulation entre le pédagogique et le didactique : prendre sa place dans le groupe permet de prendre sa place dans les apprentissages. Nous nous centrons maintenant sur un apprentissage précis qui relève de la didactique de l'écriture. Dans ce cadre plus étroit, le processus d'incorporation des valeurs scolaires nous semble fonctionner comme matrice pour l'incorporation de scénarios d'écriture. Les enseignements sont d'abord présentés comme valeurs. Celles-ci conduisent les élèves à s'approprier des manières d'agir dont les significations deviennent explicites ultérieurement, alors qu'elles sont déjà incorporées.

Après une description des dispositions scripturales observées dans nos classes d'étude en début de CP, nous montrerons comment l'incorporation de la segmentation en mots et l'institution de la classe en CDSO se font en un même mouvement. Les scénarios pour l'écriture des mots sont alors initiés par la valorisation de manières d'agir avec les mots : les regarder, les mémoriser, douter de leur orthographe, marquer la différence de sens sont alors autant de valeurs qui initient l'enseignement de manières d'agir spécifiques. Comme nous l'avons indiqué en introduction de cette septième partie, l'appropriation des significations relève du développement souterrain pour chaque élève. Elle ne nous est pas accessible et seules le sont les manières d'agir³⁶³.

Nous étudions maintenant le premier processus qui se trouve au centre de notre hypothèse sur l'HSO : sa successivité³⁶⁴ avec le second est assez marquée ce qui n'empêche pas des recouvrements. La focalisation de l'activité sur le mot, isolable par la segmentation, conditionne la possibilité pour les élèves de l'incorporation de l'hétérographie distinctive qui s'inscrit dans le mot. Ce second processus, initié dès le début de l'apprentissage de l'écriture, est observable à travers l'usage d'éléments sémiographiques. La restructuration de l'habitus scriptural selon ces deux processus peut conduire l'élève à agir orthographiquement et lui permettre de dire, a posteriori, que le français a une orthographe. Nous soulignons cependant que l'hétérographie distinctive est, dès le début du CP, schématisée par l'enseignante et que, bien que le scénario de segmentation soit acquis en fin de CP, il s'enrichit et se diversifie tout au

363 Qui elles-mêmes sont des performances et non des compétences.

364 Nous parlons de successivité au sens où l'hétérographie distinctive concerne le mot dont le concept est « premier », cependant, dans la pratique, la genèse sémiographique commence bien avant que la définition orthographique du mot ne soit stabilisée. Cette intrication pose des problèmes de linéarisation de l'exposé qui explique la nécessité de certains renvois.

long du CE1 cependant que l'hétérographie distinctive devient le centre de la co-activité dans la CDSO.

Dans la mise à l'épreuve de chacune de ces deux hypothèses nous utiliserons des données issues nos deux principaux corpus pour analyser :

- des gestes professionnels didactiques qui portent le processus d'enseignement ;
- des manières d'agir des élèves manifestant le processus d'incorporation en situation d'enseignement ;
- des manières d'agir des élèves manifestant le résultat des actions d'enseignement pendant les entretiens.

Chapitre XXV L'incorporation du mot au fondement de l'écriture orthographique

De la même manière qu'il est nécessaire aux élèves de « franchir le mur du son » pour comprendre le fonctionnement alphabétique, il leur est nécessaire pour s'approprier la rupture orthographique de traiter des unités nouvelles qui n'existent que par et pour l'écrit : les mots. L'incorporation du mot constitue selon nous une révolution épistémologique.

Pour fonder notre analyse de l'imbrication des processus d'enseignement et d'apprentissage, nous commençons par une brève présentation des manières d'agir scripturales des élèves en tout début d'année avant de montrer comment le travail sur la segmentation est approprié par les élèves et crée une dynamique pour tous les apprentissages orthographiques.

1 Les connaissances des élèves en début d'année

Nos observations ne proviennent pas de situations d'évaluation mais de l'étude des transcriptions NO1 et NB1. Les élèves sont dans des conditions habituelles de classe. Dans le cadre de la SEO, qui est appelée à se reproduire, nous relevons particulièrement les malentendus ou leurs difficultés à s'appuyer sur les schématisations proposées par la maitresse qui montrent l'écart entre la culture scripturale que l'enseignante est en train de proposer et celle que les élèves ont déjà incorporée.

1.1 Des manières d'agir phonographiques

Nous constatons tout d'abord que l'habitus scriptural a une dimension phonographique

affirmée chez certains élèves et en particulier ceux qui sont assez avancés dans la découverte et l'appropriation du principe alphabétique sans pour autant savoir déjà lire. Cette orientation pourrait logiquement découler de l'enseignement de la maternelle avec lequel le lien est plusieurs fois énoncé par l'enseignante. L'écriture phonographique apparaît dès le premier mot. Invité à expliquer l'écriture qu'il propose pour PETIT³⁶⁵, Thomas précise « parce qu'on entend » (NO1, 58) et « parc'que je l'ai fait chanter³⁶⁶ » (NO1, 60).

Les connaissances des élèves sur les CGP apparaissent à nouveau à propos de l'écriture de KANGOUROU. ENS1 s'appuie sur elles pour proposer aux élèves de vérifier la lecture d'un mot déjà écrit donc correctement orthographié (NO1, 114-116). Dans cet épisode qui indique que les élèves connaissent les digrammes OU et CH, elle valorise le recours aux CGP dans le sens de la lecture où elle sait qu'elles fonctionnent de manière relativement transparente. Le K qui serait difficilement prédictible si les élèves devaient écrire selon les fréquences phonographiques est par contre reconnaissable comme lettre qui encode le son [k] initial de KANGOUROU.

Les connaissances phonographiques apparaissent enfin dans les deux classes à propos du mot PAS sous forme de manière d'agir. Yohan³⁶⁷ effectue à son propos le même type d'erreur que Thomas en NO1 (58-60). La mise en scène magistrale est du même ordre : « ah tu penses que = ah **écoutez bien** / **il pense que** / (*en montrant son oreille*) écoutez très bien / **il dit** / **je pense que PAS** § E : P / A ! §§ ça s'écrit P / A » (NB1, 101). L'écoute attentive est mobilisée pour souligner non une manière de penser mais l'épellation qui vient d'être effectuée. L'expression « il pense » désigne non une activité réflexive mais une manière d'agir et celle-ci est mise en évidence avant de mobiliser un savoir pertinent qui est ici apporté par Jeanne : « non **ça s'écrit** P / A / S » (NB1, 103).

Dans l'autre classe, ce mot est aussi l'occasion de voir apparaître l'orientation phonographique de l'habitus scriptural chez Lily. Bien qu'elle connaisse la phrase écrite au tableau, à laquelle elle a su se référer pour repérer KANGOUROU (NO1, 83), elle reste en échec plusieurs secondes sur la lecture du mot PAS car elle utilise la voie indirecte et sonorise le S (NO1, 179-202).

1.2 Une connaissance incertaine du matériau graphique

365 Il nous semble peu pertinent de dire qu'il l'écrit sans T car le « sans » laisse supposer une hésitation ou un choix qui ne correspondent pas à l'activité de Thomas.

366 Cette expression de « faire chanter » est répandue chez les enseignants de GS et de CP en Gironde où l'usage de la méthode du Sablier a été largement diffusée. Elle perdure parfois dans certains CE1 avant de disparaître des usages langagiers.

367 Il s'agit de deux élèves identifiés comme « bons » à la sortie de la GS et au cours du CP.

On observe d'autre part chez les élèves des confusions entre noms et sons pour certaines lettres qui posent problème en français. Ainsi pour écrire PEUR, certains élèves comme Thomas semblent vouloir utiliser directement le P et le R (NO1, 310-316). Le passage ne permet pas de l'affirmer avec certitude puisque les élèves n'écrivent pas par eux-mêmes et que l'enseignante s'arrête peu sur cette proposition. Cependant l'hypothèse est cohérente avec des observations faites lors de séances non filmées au cours desquelles nous avons relevé des écritures du type *FR pour FAIRE. Dans NO3, nous trouvons une écriture * RÉSRVE et c'est l'enseignante qui souligne que cette erreur est récurrente : « eh ben oui / encore / (*en montrant sur la bande verte*) **y'en a qui confondent encore le nom de la lettre et le son** » (NO3, 321). Ces confusions³⁶⁸ sont connues des enseignants de CP.

La maîtrise de l'écriture cursive des élèves de CP est encore en construction. Dès le jour de la rentrée nous avons observé que nombre d'entre eux avaient des difficultés à recopier le mot BIENVENUE que la maitresse avait du écrire en script pour qu'ils puissent repérer les frontières entre les lettres. Ce phénomène se produit à propos de KANGOUROU dans lequel certains élèves pensent voir un W. Les longs épisodes NO1, 93-136 et NB1, 52-67 sont de ce point de vue équivalents et montrent une réalité très courante dans les classes de CP. Cette maîtrise encore incertaine induit un phénomène d'insécurité chez les élèves et les incite à être très attentifs aux éléments formels de l'écriture cursive c'est à dire la taille des lettres par exemple à propos de IL : « oui (*il se lève et vient montrer*) parce que / le gros = parce qu'il est un peu gros le L il faut qu'il le fasse plus petit # » (NB1, 160). Cette focalisation formelle est souvent encouragée en début de CP de manière à aider les élèves à affiner leur regard et leurs tracés. Sans être erronée, elle pourrait être inopérante lorsqu'elle perdure pour des élèves fragiles (NO3, 110) qui pourraient s'enfermer dans des observations sans efficience orthographique.

1.3 Une culture de l'écrit balbutiante

Nous terminons notre état des lieux avec des observations concernant plus globalement la culture de l'écrit et les évidences que les scripteurs sont amenés peu à peu à partager. Ainsi, lorsque les élèves sont conviés à entrer dans l'activité (« OK + et ben maintenant i' faut écrire / comment j'écris / PETIT KANGOUROU ? » NB1, 22), la réponse de Léo (« en attaché » NB1, 23) manifeste le malentendu ; alors que la question porte sur l'orthographe, la réponse de l'élève est d'ordre typographique. Le début de séance NO1

³⁶⁸ Elles sont par ailleurs ré-injectées de manière efficace dans les écritures sur écrans où elles s'inscrivent dans le sens du jeu de l'écriture rapide.

est lui aussi l'occasion d'un malentendu instructif pour notre recherche. La maitresse entreprend, comme elle en a l'habitude, de schématiser la segmentation spécifique de la phrase écrite d'abord par ses gestes puis par des traits tracés au tableau correspondant chacun à un mot de la phrase, pratique courante en CP. Les réactions de Thomas, Justine, Lily (NO1, 33-37) montrent que cette équivalence relève en fait d'un partage culturel.

33. THOM : **en fait** i' faut = où t'as fait les traits / i' fau / draït / écrire / et bé
 34. MAIT : c'est la place des mots / (*en segmentant un peu et en les pointant à nouveau*)
 PETIT
 KANGOUROU NE VEUT PAS QUITTER SA MAMAN PARCE QU'IL A PEUR +
 d'accord ?
 35. JUST : (*bras tendu vers les traits sur le tableau*) **t'as marqué tout c'que t'as écrit là ?**
 36. MAIT : j'ai fait des traits / i' faut qu'on écrive (*les bras croisés, une main sous le menton, mimant et symbolisant le travail de réflexion que doivent mener les élèves*) #
 37. LILY : mais **où ça ?**

Les élèves peinent à interpréter les traits comme schématisations des mots. Thomas comprend dans l'échange que les mots vont être écrits sur les traits tracés par l'enseignante, Justine demande à la maitresse si elle a vraiment écrit et Lily n'a pas compris le cadre de travail inscrit au tableau. Le contexte pourrait pour de nombreux élèves ne pas avoir de sens ce jour-là. Selon nos analyses du XXIII-1-3 sur la différenciation, il est probable que certains élèves ne comprendront réellement l'activité d'écriture collective qu'après plusieurs séances du même type.

*

Les deux classes observées nous semblent sans originalité majeure pour ce qui concerne la construction du principe alphabétique, la focalisation scripturale sur la phonographie, les connaissances incomplètes des usages de l'écrit. Elles ne relèvent pas majoritairement de milieux culturellement défavorisés. De ce fait, peu d'élèves³⁶⁹ ont besoin de modèles pour écrire les lettres les plus courantes lorsqu'il doivent le faire.

2 Les fondements de l'enseignement du mot

La difficulté du problème de la segmentation en mots dans des classes de CP, est généralement traitée comme une difficulté de l'élève mais n'est pas reliée à l'enseignement reçu. Faisant l'hypothèse qu'il existe un lien entre l'enseignement de l'écrit sémiographique et cet apprentissage nous nous sommes, dans un premier temps, attaché à comprendre ce phénomène.

2.1 S'intéresser à la segmentation

³⁶⁹ Leur nombre est au dessous de cinq dans chaque classe.

Nous rappelons que, pour les classes observées, la « production » du texte c'est à dire la transformation de ce qui se dit en ce qui peut s'écrire³⁷⁰ est effectuée à la fin du débat, donc en amont de la SEO, selon des modalités collectives orales analogues à celles de la dictée à l'adulte. Le texte que les élèves vont écrire en atelier est déjà une phrase.

Lors du passage à l'écriture, le premier problème, récurrent en début de CP, n'est pas l'erreur localisée de segmentation mais son absence généralisée, comme observé sur les passations écrites³⁷¹. Alors même que la séparation des mots par des espaces a été observée en lecture et montrée en dictée à l'adulte par les enseignants de GS³⁷², nos observations sur les malentendus au cours des séances initiales montrent que la plupart des élèves n'ont pas encore conceptualisé ce qui leur a été enseigné en maternelle. Le fait de voir les blancs graphiques en lecture et en dictée à l'adulte ne suffit pas toujours pour qu'ils séparent les mots en écrivant.

2.1.1 La mise en scène du scénario de segmentation

Lors des premières SEO de l'année, dans les deux classes observées, la maitresse tient la craie pour montrer comment il faudra s'y prendre en autonomie ; la phrase n'est donc pas écrite en ateliers mais collectivement. L'activité cognitive et langagière est focalisée sur les manières de s'y prendre pour le faire. Les premières segmentations sont effectuées par l'enseignante qui, sur le mode de l'ostension, propose un fort travail de schématisation puis engage les élèves dans cette activité à travers le comptage. Ce sont ces scénarios proposés aux élèves que nous allons étudier : quand on veut écrire la phrase que l'on a préparée, il faut la découper. La maitresse parle de découper en mots, les élèves la regardent schématiser puis effectuer ce découpage ; elle les convie alors à s'approprier de nouveaux genres de discours. Ils participent à l'activité de segmentation de la chaîne orale sans s'appuyer sur aucune définition du mot, par mimétisme physique à la fois gestuel et oral. Nous verrons que les premières rectifications concernant leurs erreurs sont plus proches de l'adhésion contrainte à la culture commune incarnée dans la seule parole de l'enseignante que de l'enseignement explicite du mot.

Les modalités ostensives de cet enseignement apparaissent dès la première séance au cours de laquelle plusieurs schématisations du mot sont utilisés de manière systématique. La première concerne la diction ; la séparation des mots par de brefs silences est suffisamment nette pour que nous ayons indiqué les coupures dans nos

370 Par l'usage d'une syntaxe de l'écrit.

371 Annexe VI-c.

372 Nous faisons référence ici au travail de liaison GS/CP tel qu'il existe pour les classes observées.

transcriptions. Ce travail très perceptible pour l'expert, mais peu interprétable pour les élèves, est accompagné par une gestuelle qui le souligne et peut si son usage est récurrent participer au processus de schématisation.

Parallèlement à cette diction segmentée, les enseignantes peuvent segmenter en l'air la phrase non encore écrite. Les mots sont schématisés d'abord comme des « entités » qui sont englobées dans un geste des deux mains qui en font de petites boules flottant à hauteur du thorax : « Lola tu te rappelles la phrase que nous on doit écrire ? (*en entourant chaque mot imaginé en l'air avec les deux mains*³⁷³ pour le poser linéairement sur une ligne imaginaire devant elle) Petit / Kangourou / ne » (NO1, 8).

La maîtresse sait d'autre part qu'elle va schématiser les mots au tableau par des traits ce qui l'amène à tracer ces traits d'abord en l'air en les inscrivant dans la linéarité de la phrase et très généralement de droite à gauche pour elle c'est à dire de gauche à droite selon les règles de l'écriture occidentale pour les élèves qui se trouvent face à elle. « ah + je vais **faire** / **un petit trait** / (*en traçant des traits horizontaux en l'air*³⁷⁴) **pour tous les mots** que je vais devoir écrire » (NO1, 12). Cette inversion en miroir de la linéarité scripturale tout comme les schématisations gestuelles fait partie des répertoires de gestes d'enseignement de la lecture des enseignants de cycle 2.

La segmentation est ensuite représentée sur le tableau par des traits tracés à la craie avant l'écriture : « **je fais des traits pour les mots** écoutez (*en pointant les traits un à un depuis le début*) / PETIT + KANGOUROU + NE + VEUT + § Es : PAS §§ (*en traçant un nouveau trait au tableau*³⁷⁵) **PAS** / bien » (NO1, 21). La longueur de ces traits est proportionnée à la longueur des mots à écrire sans que cette dimension soit longuement explicitée. Elle peut ne l'être pas du tout. En effet, la longueur physique apparaît lorsque les mots sont écrits sur les traits et qu'ils deviennent mesurables par le regard ou le geste : « KANGOUROU c'est le plus long mot de la phrase (*en soulignant toute sa longueur du geste*) / et A (*en le pointant sans mouvement horizontal*) c'est le plus petit » (NO1, 347). L'analogie devenant transparente a posteriori, sera acquise par la récurrence et l'anticipation des élèves sera de plus en plus réussie au fur et à mesure des expériences d'écriture. Parler de la longueur des mots fera partie des usages de la CDSO.

Certains points très complexes, comme l'élision, sont schématisés en début d'année sans plus d'explication : « alors / PARCE QU'IL A PEUR = alors là **c'est un peu compliqué** / (*en traçant des traits séparés par des blancs graphiques*) PARCE + **[k]** / IL + A + PEUR »

373 Capture d'écran en annexe VII-f-1.

374 Capture d'écran en annexe VII-f-1.

375 Capture d'écran en annexe VII-f-2.

(NO1, 25). L'enseignante signale la difficulté sur le mode évaluatif³⁷⁶. Elle n'utilise aucun des genres de l'orthographe ainsi elle ne nomme pas l'élision, n'explique pas de quoi il s'agit et n'indique pas en quoi ce phénomène est une complication. Elle signale une difficulté spécifique du passage à l'écrit sans la définir ni établir de lien avec ce que les élèves connaissent de la langue orale.

Après écriture, le pointage physique des mots³⁷⁷ constitue un dernier type de schématisation. Connu des élèves pour son usage en lecture, il permet de les enrôler aisément dans l'activité collective. Il pourrait prendre une efficacité particulière dans la mesure où il s'articule aux différentes activités de segmentation déjà présentées.

Le travail de segmentation est ainsi l'objet de nombreuses schématisations intonatives (segmentation orale), gestuelles (cercles ou traits horizontaux en l'air), tracés et pointages. Par l'ensemble de ces gestes, les mots sont désignés aux élèves comme objets d'attention. Les enseignantes peuvent alors enrôler les élèves dans une activité sur ces unités.

2.1.2 L'évolution du scénario de comptage

Nous avons vu précédemment que les schématisations utilisées, transparentes pour le chercheur ou pour tout observateur lettré, étaient en réalité opaques pour beaucoup d'élèves lors de la première séance. Pourtant l'observation des séances suivantes montre qu'elles deviennent familières très rapidement ce qui peut permettre de déplacer l'activité en amont de l'écriture. L'incorporation du mot peut alors permettre de réussir la segmentation.

Dès la première séance, ENS1 signale aux élèves que le décompte des mots pourrait les aider à réguler leur activité : « **ça ça peut** nous **aider** quand on fait la phrase dans la tête vous savez ? / et qu'on va devoir venir l'écrire tout seul / peut-être qu'on pourra **se faire** les traits (*en traçant en l'air*) pour se rappeler combien (*en les traçant successivement*) de mots on doit écrire / **faudra** bien compter les mots / d'accord ? » (NO1, 347). Elle met en scène les manières d'agir qu'elle propose de partager en accentuant le caractère dialogal de son intervention. Le jeu des pronoms (on, nous) permet de créer la communauté de scripteurs alors que ENS1 est encore seule à tenir la craie et de schématiser l'intériorisation future « se faire ». L'objet reste flou (« ça ça peut ») mais la valeur (« aider ») est exprimée. L'usage du futur (« on va devoir, on pourra ») indique le chemin

376 On observera dans la suite de notre analyse un discours de valeurs opposant ce qui est simple et ce qui est compliqué.

377 Capture d'écran annexe VII-f-2.

des apprentissage qui n'est pas dénué de contraintes puisque le futur « faudra » est ici un impératif atténué soutenu par l'adverbe « bien ». Découper en mots est présenté dès la première séance comme manière d'agir nécessaire pour écrire.

Puisque la segmentation en mots peut « aider », l'enseignante enrôle les élèves dans l'activité par une tâche de comptage. Ils entrent collectivement dans le jeu : « d'accord » (NO1 348) même s'ils ne sont pas encore capables d'effectuer le découpage seuls. C'est d'ailleurs à partir des problèmes provoqués par ce scénario que l'incorporation du mot va s'affiner.

La segmentation, manière d'agir implantée dans la CDSO, génère la possibilité de parler des mots mais ne préjuge en rien d'une réussite des élèves à les repérer. L'activité collective de comptage fait référence à des unités que la maitresse appelle des mots qui sont nommées mais non définies. En proposant à chaque élève de participer à ce comptage individuellement et silencieusement, l'enseignante met en place une situation problème qui suscite l'émergence de divergences sur lesquelles elle fonde son enseignement :

alors **dans sa tête** (*en montrant son crâne*) / **tout l'monde** va compter combien il y a de mots dans cette phrase = dans sa tête (*en montrant à nouveau son front*) / comptez combien i'y a de mots dans la phrase (*8 s beaucoup d'élèves comptent dans leur tête, Justine compte silencieusement mais avec son bras , Ernest, Marine, Ryan le font d'un geste de la main*) t'as fini de compter Matthias ? combien t'en a trouvé Matthias ? (*en reprenant différents comptages des élèves*) **quatorze** / **douze** / ah **on est pas d'accord** / (*brouhaha*) ah::: ! / § E : **onze** §§ onze ? onze (NO, 345).

Dans cette première séance, les élèves comptent les mots qu'ils ont sous les yeux et comme la maitresse, des élèves associent le geste à l'activité langagière qui est ici muette. Ils peuvent s'appuyer sur les blancs graphiques, mais du fait qu'ils n'ont pas encore acquis cette connaissance, ils font des erreurs. En demandant à ses élèves d'oraliser leurs comptages erronés, l'enseignante crée la nécessité d'organiser un nouveau comptage car la classe est, dans le contrat didactique, un lieu où l'on construit des consensus. Le nouveau comptage est dirigé et s'effectue à l'unisson : « (*accompagnant le décompte de Marie, M lit les mots alors que tous les élèves comptent*) un PETIT / deux KANGOUROU / trois NE / VEUT / cinq / PAS / six QUITTER / sept SA / huit / MAMAN / neuf / dix / onze / douze / treize (*à partir de neuf, les mots PARCE QU'IL A PEUR sont superposés aux chiffres*) (NO1, 345) ». Pour orchestrer cet enrôlement collectif, la maitresse a sollicité une élève : « Marie tu te lèves / et tu viens nous compter les mots ++ **tu montres bien** / chaque fois que **t'appuies sur le tableau c'est qu'i'y a un mot** / on va t'aider on va lire les mots en même temps que tu comptes » (NO2 343). Le consensus sur le décompte s'établit à partir des pointés effectués et sans aucune explication d'ordre

linguistique : un pointé égale un mot. Nous avons vérifié auprès d'ENS1 qu'elle a choisi une élève qu'elle supposait avoir acquis le blanc graphique.

La mise en place de l'activité de comptage des mots avant l'écriture est alors aisée puisque qu'elle semble identique à la première culture commune de la CDSO qui mobilise un scénario de scansion collective : « un / deux / trois / quatre / cinq / six / sept / huit / neuf / dix / onze / douze » (NB1, 266). L'enseignante peut alors le déplacer en amont de l'écriture. Les élèves l'adoptent très vite et l'anticipent ; en début d'année, c'est le cas de Maël : « (*montre ses deux mains levées doigts écartés*) : oui y'en³⁷⁸ a dix » (NO2, 19). Cette reprise du scénario qu'elle a montré est valorisée par la maitresse : « tu as déjà compté ? / allez on t'écoute Maël vas-y » (NO2, 20). Elle est tout aussi rapidement partagée par des élèves plus fragiles (Ryan, NO2, 10).

Dans le cours de l'apprentissage, le comptage est utilisé pour générer un nouveau problème dans un scénario renouvelé. Les élèves ne doivent plus compter les mots qu'ils voient écrits mais segmenter, dans leur tête ou en parlant, une chaîne sonore (NO2 19-24). L'activité collective permet à l'enseignante d'évaluer les compétences de chacun en observant la synchronisation de l'énonciation et du décompte que chacun effectue sur ses doigts. Pour régler les divergences, elle subordonne à nouveau l'action collective à celle d'un élève (NO2, 24-36).

- 24. JUST (*pendant que des élèves disent DIX*) : COPAINS / neuf
- 25. MAIT : COPAINS ?
- 26. MAHM (*en montrant*) : dix
- 27. JUST : **neuf**
- 28. EEEE : neuf / dix
- 29. MAIT : **c'est bien Justine** / on recommence / on vérifie + **on peut l'aider** hein
- 30. JUST (*en comptant sur ses doigts*) : IL
- 31. MAIT : IL / on dit pas / on compte / IL
- 32. JUST (*avec d'autres*) : NE / FAIT / PAS / COMME #
- 33. MAIT : LES
- 34. JUST : LES / CHOSES / COMME / SES § M : SES §§ SES / COPAINS
- 35. EEE : neuf
- 36. MAIT : neuf mots / ça reste très raisonnable

La résolution s'effectue à nouveau sans explication (35-36) mais la différence est majeure. Lorsque le décompte est fait à posteriori (NO1, 345), la définition implicite de référence est celle du mot graphique : quand Marie pointe les mots sur le tableau à la demande de l'enseignante, quand Yohan signale et montre l'apostrophe (NB1, 262), les preuves sont sous les yeux de tous. Par contre, lorsque le scénario précède les ateliers, il ne s'agit plus d'observer mais d'anticiper le découpage écrit. Dans notre exemple, ENS1 s'appuie sur Justine, qui est la seule élève à avoir effectué un découpage correct

378 Comme on le verra infra, les élèves agissent avec les mots (ici pour compter) mais ne les nomment que très rarement, ils disent « DIX », ils montrent leurs doigts mais ne disent pas « dix mots ».

mais elle ne dispose d'aucun outil pour justifier ce découpage. L'appel à « aider » Justine doit être interprété : il s'agit de compter avec elle et surtout de s'accorder à elle sur « l'évidence » du mot COPAINS qui est un nom très courant. ENS1 est sans autre ressource³⁷⁹ que de proposer d'imiter le décompte d'une élève qui partage le savoir-faire des lecteurs lettrés. Certaines situations font apparaître très nettement le caractère non explicatif³⁸⁰ de l'enseignement. En NO1, pendant le traçage des traits en amont de l'écriture, l'ensemble *VEUTPAS résiste à la segmentation pour tous les élèves qui, même s'ils ont pour certains un habitus scriptural, sont encore bien loin d'identifier la négation NE ... PAS comme une locution susceptible d'encadrer le verbe. C'est ENS1 elle-même qui doit effectuer sur le mode ostensif la segmentation (NO1, 14-21) :

- 14. MAIT : *(traçant un trait rapide en l'air)* **VEUTPAS ? / ou VEUT ? / et PAS ?** *(avec un geste de la main droite pour manifester le saut d'un mot à l'autre)*
- 15. ELEV : VEUTPAS /
- 16. REMI : NE VEUT PAS /
- 17. MAIT : **VEUTPAS c'est un seul mot ?** *(en marquant son étonnement mains en l'air)*
- 18. EEEE : NE VEUT PAS
- 19. LILY : NE VEUT PAS
- 20. EEEE : NE VEUT PAS / NE VEUT PAS / NE VEUT PAS !
- 21. MAIT : **je fais des traits pour les mots** écoutez *(en pointant les traits un à un depuis le début)* / PETIT + KANGOUROU + NE + VEUT + § Es : PAS §§ *(en traçant un nouveau trait au tableau)* PAS / bien

Elle pose d'abord le problème sur le mode interrogatif (14, 17) avant d'indiquer comment elle s'y prend (21) qui est ici surtout un « comment il faut s'y prendre ». Les élèves répondent à sa demande et séparent les unités dans un unisson qui n'indique en rien la compréhension (NO 1 18-20). La suite de la transcription nous permet d'affirmer qu'ils ne « voient » encore rien puisque ils ne savent pas écrire VEUT. Ce procédé d'imitation orale non réflexive permet d'enrôler les élèves dans des tâtonnements que l'enseignante choisit systématiquement d'encadrer en début d'année du fait qu'elle ne peut enseigner les savoirs qui permettraient de résoudre les problèmes.

Après la résolution des divergences, la reprise du comptage est un moment de scansion collective où de nombreux élèves adhèrent à l'activité tout autant qu'au découpage correct ce qui n'exige ni réflexivité ni accès au savoir. « IL / NE / SAIT / PAS + FAIRE / LES / CHOSES + COMME / SES / COPAINS = non / qu'est-ce qu'on a dit ? / IL NE FAIT PAS / LES CHOSES / COMME SES COPAINS / *(avec toute la classe en segmentant les mots et en comptant sur ses doigts)* IL / NE / FAIT / / ah ! / pour le mot FAIT / je vais écrire / FAIRE au

379 L'usage de la commutation avec AMIS, CAMARADES n'est pas envisageable ; la manipulation n'est pas connue des élèves et demande un temps d'appropriation long pour être utilisée efficacement. La situation collective en début de CP n'est pas adaptée à sa découverte.

380 Nous entendons par là qu'il ne commence pas par l'explication : ce sont au contraire ces expériences non expliquées qui fonderont des significations ultérieurement.

tableau » (NO2, 55). Dans ces moments les divergences existent toujours mais elles ne sont pas toujours signalées par l'enseignante : « (avec M qui répète les mots en léger décalage ; tous les élèves comptent sur leurs doigts avec M) ILS / NE / FAISAIENT (**Certains auraient tendance à compter les syllabes** et non les mots mais ils suivent la manière de faire collective) / PAS / COMME / LES / AUTRES / PINGOUINS // huit (beaucoup montrent leurs doigts écartés) » (NB2, 14). Le nombre de mots n'est pas juste sur toutes les mains mais l'activité est partagée. L'existence d'un « mot oral » est incorporée en comptant sur ses doigts et en suivant le groupe. On peut penser que comptage des mots est un scénario qui permet de schématiser le caractère discret des unités écrites que l'on nomme « mots ».

Ce comptage qui clôture l'activité de production de texte devient rapidement pour les élèves à la fois une activité et un indice qui signale le changement de contexte c'est à dire le passage de l'activité de compréhension à l'activité d'écriture. Ainsi lorsque Ryan dit « sept » alors que la phrase est à peine stabilisée ENS1 hésite avant de comprendre : « **sept quoi ?** / t'as compté les mots déjà ? / mais c'est **merveilleux !** » (NO2, 9). La réponse de l'enseignante, une fois la surprise passée, valorise la manière d'agir. Le comptage est systématisé et les élèves peuvent l'initier lorsqu'ils constatent que la phrase est en fin d'élaboration (NO3, 19-25 ; NO4, 5). Individuellement, ils s'appuient sur la segmentation orale que certains élèves adoptent en amont de l'écriture. Les élèves initient alors le scénario du comptage et se montrent capables de le piloter. L'enseignante garde la conduite pédagogique du groupe pendant que les élèves autorégulent, de manière de plus en plus adaptée, l'action conjointe de comptage des mots.

Ces mots comptés sont ainsi prêts à être schématisés par des traits et les élèves comme la maitresse passent d'une schématisation à une autre : « (*en traçant des traits qui sont proportionnés à la longueur du mot*) : IL / NE / FAISAIT / PAS / (les élèves se mettent à répéter les mots avec M) COMME / LES / AUTRES / PINGOUINS » (NB2, 15). Au début de l'atelier, ces tracés sont globalement justes dans la mesure où le décompte a été préparé collectivement ; ils sont effectués rapidement et constituent sans doute une forme d'entrée dans l'activité peu coûteuse et pourtant porteuse de significations puisque les longueurs de mots sont elles aussi anticipées, sans que cette demande ait été explicitée³⁸¹.

2.1.3 Un exemple d'incorporation rapide de la segmentation

³⁸¹ Ils peuvent cependant avoir constaté que A avait été écrit sur un petit trait et KANGOUROU sur un long trait.

Chez ENS2, nous pouvons observer comment le scénario permet dès le début d'année aux élèves avancés de prendre le rôle du maître. Le comptage collectif pose problème en fin de séance. Bien qu'ils aient les mots sous les yeux, des élèves se trompent à propos de QU'IL (NB1, 250- 260) . Avant même une prise en charge magistrale de la résolution du problème, un élève intervient pour signaler l'endroit problématique (NB1, 260- 265).

260. YOHA (*venant au tableau pour montrer QU'IL*) : parce que ça / **ça fait ensemble** ++
 261. MAIT (*après l'avoir renvoyé vers ça chaise*) : ah ::: Yohan i' nous dit / certainement / (*avec le doigt tendu qui oscille entre QU et IL*) le problème il va être là alors est-ce qu'on est d'accord : moi je sais
 262. YOHA : parce que **c'est ensemble** sauf que **c'est** l'apostrophe
 263. MAIT : hou là + tout le monde écoute bien + **c'est ensemble** sauf que **c'est** l'apostrophe / ça veut dire que là (*montrant IL*) + **c'est** lié ou i'y a un mot ?
 264. YOHA : l'apostrophe [inaudible]
 265. MAIT : **i'y a un espace** ? alors donc (*en pointant l'un après l'autre*) il y a **un mot ici** / et **un mot là** ++ parce qu'ils sont séparés par l'apostrophe / nous comptons (*commençant à pointer pendant que les élèves comptent*)

L'élève vient montrer sur le tableau où le problème se situe (260). Il parle de mots qu'il a décomptés à partir de formules neutres dans lesquelles le « sauf que » remet en cause le ensemble (262). Son explication et son pointage fournissent un fondement à l'explication magistrale qui s'effectue à partir de la reprise de ces formes neutres (263) sur le mode de l'assertion et en s'appuyant uniquement sur les blancs graphiques pour définir le mot (265). L'intervention est valorisée :

et Yohan nous a **expliqué** à l'avance / pourquoi certains pensaient qu'i'y en avait que onze = (*en pointant*) i's avaient compté ça en plus / c'est = il a raison / on dit = (*en entourant QU'IL du geste sur le tableau*) comment on dit tout ça / quand on parle ?++ on dit [kil] / on dit pas [k] / [il] / mais quand on écrit on a (*en pointant*) QU et IL / nous avons douze mots (NB1, 267).

Le sens du mot « expliquer » est ici strictement réduit à indiquer ce que l'on voit : Yohan a montré comment il compte. Il s'agit pour les autres élèves de compter comme l'élève désigné. Peu d'élèves ont de telles connaissances en début de CP mais certains les acquièrent rapidement et peuvent les prendre en charge dans les ateliers.

2.1.4 Un enseignement long fondé sur le visuographique

La ritualisation du scénario permet à des élèves plus fragiles de s'inscrire dans l'activité collective et de poursuivre l'incorporation du mot à un rythme plus lent. En fin d'année de CP, Dylan ne maîtrise pas encore le comptage des mots mais il participe pleinement à l'activité :

on compte les mots ? on y va § E : neuf §§ (*en montrant sur ses doigts et en segmentant la chaîne orale en mots*) LE / BAOBAB / VEUT / LE / REMERCIER / PARCE / QU' IL (*prononcé en une syllabe ... mais avec deux doigts*) / A / ÉTÉ / GÉNÉREUX (*Dylan*)

*compte sur ses doigts*³⁸² et tente d'adapter son décompte en suivant ce que fait la maitresse) » (NB4, 32).

Cette manière d'agir incorporée lui permet surtout une réelle appropriation de l'écriture qui apparaît sur une phase de relecture de sa copie avec le chercheur :

je te relis ta phrase et ensuite c'est toi qui me la relis = tu suis bien ? + c'est toi qui montres les mots ? (*le pointage de Dylan accompagne mais avec un peu d'approximation*) ils ont compris qu'ils (*comme le doigt est un peu à la traine, le chercheur désigne clairement QU'ILS*) QU'ILS c'est tout ça / qu'ils / étaient /+ (*le changement de mot avec le doigt est clair ici*) différents » (NB3, 271).

Selon notre observation, Dylan comprend le motif de l'activité à laquelle il participe mais sa réussite n'est pas aussi complète que chez d'autres élèves. Le recours à l'écrit existant est alors constamment un recours que l'enseignant propose aux élèves. Le mot graphique, surtout lorsqu'il a été validé par le débat collectif, permet de valider la segmentation correcte :

tu fais le tour là et viens me **montrer / le mot qu'on cherche** (*pendant que Justine vient au tableau*) c'est VEUT / c'est pas VEUTPAS hein ? / c'est VEUT (*9s Justine passe prendre la règle et va droit au tableau montrer VEUT*) c'est VEUT ça ? vous êtes d'accord c'est VEUT ? écoutez / / écoutez je vous relis la question (*M pointe à nouveau chaque mot avec la règle en regardant attentivement les mots de la question*) / d'après toi / pourquoi / petit Kangourou / ne / veut- / (t)il / (*avec des élèves*) pas quitter la poche de sa maman ? / alors elle a raison / t'es d'accord Ibrahim ? / ça **c'est bien le mot VEUT** ? / (*en le montrant au tableau*) (NO1, 168).

Le travail de segmentation induit le recours à l'image orthographique complète qui n'est cependant pas discutée en tant que telle. Cette image se trouve suivant les cas sur le tableau, sur une affiche ... ou bien dans la tête de la maitresse qui signale ce type de savoir sur le mode de la connivence : « MAIT + Es (*en comptant sur les doigts*) : ILS / Z'ONT / ONT / COMPRIS / QU'ILS (*en insistant pour suspendre le décompte et **montrer sur ses doigts qu'elle compte deux mots***) » (NB3, 19). L'objectif de l'enseignement sera alors que de plus en plus d'élèves soient dépositaires des mots par voie directe.

L'autonomie dans les ateliers est fondée sur le réinvestissement de tous les débats et activités collectives antérieurs. Alors que le débat qui suit viendra alimenter, par ostension, les ateliers des séances suivantes. Cette alternance anticipable de moments d'ostension et d'appropriation alimente la CDSO : son enrichissement est nourri par le tissage entre les apports continuels de manières d'agir et de savoirs par la maitresse et leur appropriation de plus en plus efficace par les élèves selon des rythmes très différents. On peut observer deux exemples imbriqués de ce phénomène de diffusion et de circularité dans le début de NB3 (32-56) à propos de ILS ONT. Deux groupes ont identifié le phénomène de liaison³⁸³ mais seul un groupe l'a schématisé alors que l'autre

382 Annexe VII-g-2.

383 Annexe VII-e-4.

ne l'a volontairement³⁸⁴ pas fait. Les deux autres groupes ne sont pas parvenus à segmenter et la forme du ONT s'en trouve affectée (*ZON et SON). Tous les groupes segmentent mais la réussite est différenciée. Les groupes qui ont identifié un mot [3] traitent différemment l'hétérographie distinctive³⁸⁵.

Dans nos enregistrements, on assiste à l'abandon de l'activité de comptage en fin de CE1. Alors qu'en NO6 (6-10), l'intérêt pour l'activité apparaît partagé, en NO8 (37), les élèves refusent la proposition d'ENS1 d'accomplir collectivement une tâche qui ne fait plus sens³⁸⁶ puisque la segmentation est intériorisée. Nous remarquons que dès NO7 (11-21), l'activité est menée mécaniquement et n'est l'objet d'aucun commentaire comme si elle n'avait plus d'intérêt didactique pour ENS1. Nous pensons qu'en conservant une activité qui ne fait plus problème presque tout au long du CE1, l'enseignante conserve un temps de mémorisation de la phrase à écrire et un outil de signalisation du déroulement de la SEO qui continue à signaler le changement de contexte et de CDDS. Elle permet ainsi aux élèves les plus lents de poursuivre l'incorporation des scénarios et à tous d'entrer dans une segmentation fine sur des situations délicates : en l'absence de définition linguistique du mot, le chemin est long de l'incorporation de la segmentation comme manière d'agir à une identification pertinente de tous les mots.

2.1.5 Une contradiction entre segmentation orale et lecture

La segmentation en mots³⁸⁷ s'installe rapidement chez tous les élèves dans les classes observées. Cette manière d'agir pour écrire est mobilisée en amont de l'écriture lorsque les élèves segmentent oralement la phrase avant les ateliers. Elliot propose par exemple ce qui pourrait être une lecture maladroite de la phrase : « (*en séparant les mots*) IL / SAIT / MAL / FAIRE / LES / CHOSES » (NO2, 2). Cette « maladresse » n'est pas systématiquement reprise par ENS 1 puisque l'anticipation de l'écriture est à cette phase une valeur partagée. Lorsqu'elle s'y hasarde pour différencier clairement oral et écrit (« pas comme un robot / dis-nous la / (*avec la main qui tourne pour schématiser la continuité*) **normalement** » (NO3,44)), c'est une position qu'elle ne peut tenir dans cette phase de transition et Marie continue à segmenter : « elles + sont + fripées # » (NO3, 45). Ce qui pourrait être considéré comme une lecture ânonnante est en fait une

384 Kimia le signale en NB3, 48.

385 Ils ont proposé deux ou trois orthographes à partir de formes mémorisées mais aussi suivant qu'ils avaient retenu ou non que la maîtresse avait éliminé la possibilité de la forme *ONS.

386 Les élèves ont pu interpréter son intonation.

387 Nous considérons le principe systématisé et non la réalisation sans erreur.

anticipation³⁸⁸ de l'écriture par laquelle les élèves manifestent qu'ils s'inscrivent dans la CDSO. Quand ils ont en perspective d'écrire, les élèves segmentent leur langage oral ce qui montre leur intérêt pour ces nouveaux objets linguistiques que sont les mots et constitue un indice de leur incorporation. En effet, l'élève n'a pas sous les yeux la référence graphique³⁸⁹ mais il suscite en quelque sorte les futurs mots écrits par sa segmentation anticipée ce qui permet de les mettre strictement en parallèle avec les mots qui sont dans la question.

2.2 La systématisation de l'autonymisation

La préparation des ateliers en amont de l'écriture conduit à compter les mots et à en parler ; on observe alors des processus d'autonymisation. Le découpage de la phrase en mots ne passe pas par la définition du concept mais chacun des mots est désigné comme entité linguistique. Nous nous intéressons alors à la manière dont l'activité conjointe d'autonymisation au sein de la CDSO conduit chaque élève à traiter le mot. La nature de ce processus et l'incorporation du mot pourraient varier chez les élèves selon la théorie du mot sous-jacente aux interactions qui se déroulent sous la conduite de l'enseignant. Dans la mesure où, selon notre hypothèse, l'incorporation de la notion de mot s'effectue par la récurrence du maniement de mots définis par leur forme orthographique, nous serons particulièrement attentif aux procédés les plus explicites d'autonymisation et à leur influence sur les apprentissages de l'élève. Ces objets peuvent alors être précédés dans le discours de l'enseignante comme de celui des élèves du terme MOT qui signale l'autonymisation.

Pour mener notre analyse, et quel que soit l'état de savoir des l'élèves, nous utiliserons la définition que nous avons partagée avec ENS1 et ENS2 : « le mot est une forme orthographique délimitée la plupart du temps par des blancs graphiques ; l'analyse de la matérialité du mot graphique ne peut jamais être épuisée sans recours au signifié ». Le déplacement de la focalisation de l'image sonore à l'image graphique du mot oral (que l'on doit écrire) s'effectue sous la conduite et grâce au savoir de l'enseignante qui étaye les « intuitions » des élèves. Cette activité se traduit, chez les enseignantes observées, par l'usage de termes et de gestes spécifiques qui concourent à enseigner le mot.

2.2.1 Des propositions de scénarios diversifiées

388 Il est possible qu'ENS1 n'ait pas saisi le sens de la manière d'agir de Marie mais aussi qu'elle ne souhaite pas qu'une élève effectue trop précocement ce pré-découpage.

389 Comme en lecture ou relecture.

Le relevé systématique³⁹⁰ du métalangage grammatical dans le corpus des huit séances observées chez ENS1 montre un usage très particulier³⁹¹ du terme MOT, qui n'existe pas à l'oral sinon par un effet retour³⁹². Dans la CDSO, ce terme qui correspond à un objet de savoir pour l'enseignant sert constamment à conjoindre l'activité des élèves. Il matérialise l'ancrage dans le monde de l'orthographe qui a ses objets de discours propres qui n'existent pas dans le monde quotidien de l'oral. Par un « prêt de savoirs », l'enseignante permet à ses élèves une activité volontaire et accordée à ce monde. Ils ne définissent ni les mots ni les lettres mais ils segmentent en mots qu'ils peuvent épeler.

L'usage extractif permet parfois d'insister : « vous êtes d'accord sur le **mot** DIFFÉRENT ? » (NB3, 9). ENS2 renforce ainsi le caractère explicite de son propos pour ce qui concerne l'orthographe comme elle peut le faire pour la segmentation en traitant avec précision un phénomène d'amalgame : « il faut séparer / le QU et le // IL / en fait / c'est **deux mots** » (NB3, 93). L'absence de définition enseignée aux élèves n'empêche pas que les métamots renvoient chez l'enseignante à des savoirs qui légitiment ses actions et les évaluations langagières de l'action des élèves. Dans le passage 38-42 de ce même débat, le phénomène apparaît en trois étapes qui permettent de convoquer une définition orthographique du mot : « non + non c'est pas **un mot qui existe ZON** ». La définition sous-jacente mêle les critères formels avec un critère culturel qui relève de l'inventaire. Il y a des mots qui n'existent pas parce qu'ils n'appartiennent pas à une liste conventionnelle que le locuteur peut établir par croisement des formes sonores et des formes orthographiques. Les élèves, grâce au prêt de conscience de ENS2, accèdent à une réalité de la langue partagée par les experts : tous les ensembles de mots séparés par des blancs graphiques ne sont pas des mots, seul l'usage³⁹³ indique si un mot existe. Cette contrainte culturelle est un problème pour les jeunes élèves dont le bagage lexical est encore peu développé. La découvrir peut être une motivation pour leur curiosité.

Dans les classes observées nous observons d'autres scénarios d'autonymisation issus d'habitudes professionnelles des enseignantes observées. La signalisation langagière peut être « remplacée » par le recours au pointage : « mais alors dites moi ? moi quand je

390 Annexe VII-d.

391 La comparaison avec d'autres termes métalinguistique permet de saisir la spécificité de son usage. Il appartient à un premier ensemble qui, par opposition avec le vocabulaire de l'étude de la langue dont l'usage est attendu chez les élèves, est utilisé essentiellement par l'enseignante et de manière de moins en moins récurrente.

392 Il est utilisé sans définition analytique comme la lettre qui est une des vingt-six unités de la comptine alphabétique. Son usage est appuyé sur une définition déficitaire issue de délimitations graphiques, comme la phrase qui commence par une majuscule et se termine par un point.

393 Et les dictionnaires officialisent cette existence a posteriori ; ils peuvent aussi indiquer si un mot « n'existe plus ».

regarde **c'que vous avez écrit là** ++ (*en montrant sur les bandes*) / PINGOUIN / là + i's ont pas écrit PINGOUIN + **là je vois** écrit PINGOUINS / **et là je vois** écrit PINGOUIN / mais ? / y'en a pas qui l'ont écrit différemment ? » (NB2, 90). La désignation langagière est neutre et floue mais le regard des élèves est fortement guidé par la désignation gestuelle. Au bout du pointé, se trouve une entité, séparée par les blancs graphiques, qui est l'objet des interactions.

Entre ces deux pôles de la désignation et du geste, les enseignantes utilisent des guidages mixtes où sont imbriqués les langages gestuel et verbal. Il peut s'agir du simple usage d'un déterminant : « il ne faisait ++ PAS + alors **ici** / je crois que **le PAS** maintenant / **i' mériterait d'aller dans la boîte verte parce que tout le monde l'a écrit pareil** / on est tous d'accord § E : papa §§ **ça** s'écrit au début comme papa » (NB2, 27). Le commentaire montre clairement qu'ENS2 veut accorder l'attention de l'ensemble du groupe sur le mot qui est ainsi autonymisé. La nominalisation est un procédé d'autonymisation.

Enfin, dans de nombreux cas, le mot est seulement désigné par une pause très courte et une insistance très légère que la transcription enregistre difficilement : « alors juste en sachant que ARNAUD **ça** s'écrit A / U / on peut savoir que AUTRE **ça** s'écrit A / U ? » (NB2, 71). Dans cet exemple c'est le hiatus qui crée la pause renforcée et permet d'autonymiser le prénom. Le scénario d'autonymisation peut alors combiner l'intonation et des désignations pronominales souvent neutre comme « il/i' » ou « ça » que nous observons après ARNAUD. Ce pronom dont le fonctionnement est souvent déictique a ici un référent anaphorique et ce choix pronominal constitue un signal. En effet Arnaud, l'élève serait désigné par IL alors que le mot ARNAUD est ici désigné par ÇA. Les outils de pointage gestuel et pronominal sont des solutions à l'absence d'usage métalinguistique qui n'est pas pas un objectif d'apprentissage. Le passage de la déixis systématique à la possibilité d'utiliser des désignations anaphoriques pourrait faire partie des indices d'appropriation et de secondarisation de l'autonymisation chez les élèves.

L'enseignement de la saisie des mots comme entités linguistiques associant une image sonore et une image graphique est le fruit d'un martèlement lexical chez ENS1 alors que l'usage du métamot est beaucoup moins systématique chez ENS2. La désignation linguistique plus floue s'appuie sur la déixis gestuelle et langagière dans le contexte de travail. Il est intéressant alors d'observer comment à travers des équilibres différents c'est bien un même objectif d'enseignement qui est mis en œuvre. Dans ce cas précis, il

ne concerne pas l'usage métalinguistique mais l'incorporation du mot à travers l'activité d'autonymisation.

2.2.2 Les manières d'agir utilisées par les élèves

Ce travail est chez les élèves constamment appuyé sur celui de l'enseignante ; ainsi en NO3, l'enchaînement 64-65 montre que la segmentation de ENS1(« [...] leurs / RÉSERVES / ah / ça c'est un mot qui pose un petit problème ») est reprise par Rémi : « RÉSERVE ça s'écrit comment ? ». L'élève n'a pas toujours à effectuer seul la segmentation pertinente mais s'appuie sur les actions de l'enseignante. Ainsi, alors qu'ils ne disposent pas de définition linguistique du mot, ils agissent en écrivant des mots, en les épelant. Chez ENS1, bien que le métamot soit utilisé massivement par l'enseignante, les élèves ne reprennent pas massivement son usage alors qu'ils segmentent la chaîne orale pour écrire et parlent des mots comme d'objets linguistiques. Leur désignation du mot est ainsi moins secondarisée. Ils utilisent les scénarios les plus concrets et les plus proches des manières d'agir quotidiennes. Nous pensons que leurs usages sont très liés aux spécificités des situations de communication.

Lorsque celle-ci le permet, ils utilisent le pointé comme le montre l'extrait NO3, 121-134. Ryan articule l'indication spatiale et le geste pour opposer deux écritures qu'il compare : « **comme en haut** / parce que là (*en montrant *PLENTE et sans hésitation*) i'y a une faute / c'est le E » (NO3, 131). Il répond très exactement à la demande magistrale puisqu'il a été invité à venir au tableau³⁹⁴ choisir entre l'écriture du haut et celle bas : « il est dans la boîte verte là-bas le **mot** PLANTE ! / je me demande si je vais pas devoir le sortir ! / Ryan qu'est-ce que t'en penses du **mot** PLANTE / toi ? / § E : maitresse §§ on l'écrit / **comme en haut** ? / ou **comme en bas** ? » (NO, 128). En l'invitant à s'approcher (NO3, 130), la maitresse l'engage à passer de la déixis linguistique à la désignation gestuelle. De ce fait, alors qu'elle a préalablement utilisé deux fois le métamot pour autonomiser PLANTE, l'élève répond par geste puisqu'il en a la possibilité (annexe VII-g-9). Même quand les élèves utilisent le langage pour désigner, leurs réponses sont adossées aux demandes de la maitresse. Dans cet extrait, Ryan répond : « comme en haut » (NO3, 129) en s'appuyant sur la question en 128. L'implicite est levé par le co-texte. On observe des déroulements de scénarios analogues chez ENS2, par exemple avec Benjamin qui conjugue le geste et le démonstratif : « (*il doit certainement montrer le bas du tableau*) : **c'lui-là** i' peut = c'ui-là / c'est pas **c'ui-là** / parce que il existe pas » (NB3, 85). Le

³⁹⁴ Alors qu'à d'autres moments, elle renvoie les élèves à leur place pour les contraindre à parler (NO1, 92), ENS1 privilégie ici le pointage pour assurer le partage de l'image orthographique avec toute la classe.

pointage est peu lisible sur la vidéo puisque l'élève est loin du tableau mais ce tissage de la gestuelle et du langage est courant dans les situations d'énonciation partagée³⁹⁵.

Dans d'autres cas l'autonymisation est uniquement linguistique ainsi Marc utilise un pronom dont le fonctionnement n'est plus déictique mais anaphorique : « si on le connaît » (NO3, 127). Le pronom n'accompagne plus un geste, sa référence se trouve dans le discours magistral. Cette forme du scénario est courante dans les deux classes : « pour **qu'i's** soient assortis » dit Marie (NO4, 174). Et quand Lisa explique « ben en fait / on a écrit plein d'façons / parce que on savait pas **lequel** choisir » (NB3, 51). Le masculin indique bien qu'elle parle des mots et non des « façons » qui constituent pourtant le référent à l'anaphore dans sa propre phrase.

Ce jeu anaphorique est courant dans les classes observées ; ainsi Rémi, en amont de l'écriture, introduit aussi le support anaphorique dont il a besoin pour être compris « À LA PLANTE / est-ce que au A (*et non pas [a]*) i'y a un accent ? » (NO3, 75). Après avoir focalisé l'attention de ses interlocuteurs sur un segment de phrase, l'usage de l'article défini lui permet de continuer à sélectionner l'un des trois mots cités. La culture partagée permet de lever toute ambiguïté concernant les deux A. En interrogeant la maitresse sur la présence possible d'un accent, Rémi indique à tous qu'il parle du mot et non de la lettre présente aussi dans PLANTE. Tous le comprennent puisque les deux formes orthographiques mémorisées font partie du fonds aperceptif et permettent de constituer ce que nous appelons de manière générique le doute homophonique. Les savoirs avant d'être grammaticaux sont des collections d'exemples et d'expériences mémorisés qui peuvent être traités par les schèmes de l'HSO.

Enfin, une fois que le groupe classe est accordé sur l'objet de discours sélectionné³⁹⁶, les élèves se contentent comme Mickaël, de dire le mot : « dans le premier / ils ont écrit de plein d'façons pour écrire / [3] » (NB3, 47). Ils ne font qu'imiter la manière d'agir de la maitresse comme on l'a vu pour FAIRE (NO2, 84) ou comme dans cet atelier : « vous me le tapez / CHOSES (ou CHOSE) » (NO2, 93 et 95) Les trois élèves de l'atelier dirigé comprennent qu'ils doivent marquer les syllabes du mot par des claquements de mains.

3 Une dynamique pour l'activité orthographique

L'incorporation de scénarios concernant la segmentation en mots et l'autonymisation ouvre, selon nous, sur une diversification des apprentissages. Elle permet de développer

395 Ce qui est désigné comme « langage en situation » dans les programmes de la maternelle.

396 Généralement par l'enseignante.

dans la CDSO des discours sur les mots devenus objets d'attention conjointe : on observe ainsi l'installation de discours prescriptifs et descriptifs. Les élèves peuvent alors incorporer l'autonomisation de l'écrit. L'inscription de ces manières d'agir dans le fonds aperceptif leur permet, grâce au prêt de conscience de l'enseignante, de parler et d'agir orthographiquement alors même que la définition du mot n'est pas explicitée.

Les savoirs se construisent dans l'activité par capitalisation des expériences. Ils sont accumulés du fait qu'ils ne sont pas enseignés explicitement. Les schèmes incorporés restructurent l'habitus scriptural en un système secondarisé ³⁹⁷ qui peut gouverner une activité orthographique (Chevrot, 1996) c'est dire qu'il ne serait plus surdéterminé par les savoirs phonographiques issus de la découverte du principe alphabétique mais par la rupture orthographique. L'organisation du système pourrait évoluer avec l'activité dans le cadre de la CDSO qui est orientée, hiérarchisée par l'enseignante, en accord avec sa théorie de la langue. Son prêt de conscience permet aux élèves d'accorder leurs dispositions à une théorie orthographique incarnée dans le monde de l'orthographe co-construit puisque la définition implicite qui sous-tend l'activité évolue et de graphique devient orthographique.

3.1 La schématisation du mot comme forme orthographique

Les désignations gestuelles et linguistiques permettent aux enseignantes de faire du mot un objet de réflexion avec systématisme ; la ritualisation du scénario d'autonymisation permet aux élèves de concentrer leur attention sur ce que la maitresse dit des mots. ENS1 peut ainsi préciser la manière d'agir pour écrire un mot. On s'interroge sur son écriture c'est à dire sur sa forme graphique : « non non non non / **je vais t'écrire le mot FAIRE** / et toi tu vas essayer de voir / **à partir du mot FAIRE** / comment **tu vas écrire FAIT** / et tu vas voir / i'ya un [e] un peu spécial / d'accord ? » (NO2, 57). Le soulignement de l'autonymisation conduit les élèves à s'intéresser à la forme orthographique FAIRE pour écrire FAIT. En atelier dirigé, la maitresse rappelle ce fonctionnement aux élèves qu'elle veut particulièrement soutenir : « ah ah ah ah ah / vous vous rappelez que **pour FAIT / j'ai écrit le mot FAIRE** au tableau (*en le montrant*) et moi je dis qu'il faut **se servir de ce mot là / pour écrire FAIT** / alors un A et quoi ? » (NO2, 76). Le mot FAIT est lui aussi autonymisé mais sans introduction par le métamot. L'objectif n'est pas de mettre en place un usage systématique mais de scénariser l'autonymisation. Ainsi, une fois la focalisation accordée entre elle et les élèves par l'usage du scénario connu, celui-ci peut

³⁹⁷ Unique pour chacun des membres de la CDSO mais accordé au monde orthographique tel qu'il est construit dans cette CDSO, ce qui peut faire apparaître des régularités observables.

évoluer et l'enseignante pratique une autonymisation plus légère : « non c'est pas un E sinon **je t'aurais pas mis FAIRE** au tableau » (NO2, 84) C'est cette pratique qui devient la plus courante ce qui peut expliquer la décroissance de l'usage dans le discours de la maitresse.

La focalisation peu à peu se déplace, l'objectif des scénarios d'autonymisations n'est plus la segmentation. Par exemple, quand en fin d'année ENS1 interroge : « CE LIVRE ? / pas de souci ? » NO4, 37), elle ne craint pas que les élèves amalgament le déterminant au nom. Au contraire, elle les présente associés parce que, on le verra, son objectif concerne l'orthographe du déterminant. De même pour le mot suivant, elle associe les deux segments graphiques : « CE LIVRE / *(en marquant de la main le blanc graphique)* parce que / PARCE QUE je vais l'écrire au tableau » (NO4, 39). Elle constitue ainsi le mot oralement sans craindre que les élèves oublient à la copie le blanc graphique. La récurrence des situations organise une circulation continue du discours et de l'attention entre le mot isolé en discours et sa forme écrite observée.

Prenons un exemple parmi les dizaines que comporte le corpus : « + il ne fait pas les choses (*sans segmentation orale*) / COMME / alors nous Sarah / on sait écrire POMME / (*allant la chercher pour écrire*) on sait écrire GOMME / et on sait écrire COMME / n'est-ce pas Sarah ? » Notre transcription rend compte de la rupture autonymique qui se produit entre les mots de la phrase qui sont lus et le nouveau mot présenté à la réflexion et isolé par une insistance intonative. L'enseignante organise la circulation de la pensée entre une image non encore fixée mais qui va être inscrite au tableau et deux formes déjà observées et qu'elle considère comme mémorisées. Elle enseigne le mot cible en signalant l'analogie avec deux formes orthographiques déjà connues et dans le même mouvement elle enseigne une manière d'agir pour orthographier sur laquelle nous reviendrons en XXVIII. L'usage du métamot sert ainsi à guider l'activité des élèves vers une incorporation du mot comme forme orthographique. Cette incorporation se stabilise peu à peu et même en l'absence du métamot, les élèves savent que la maitresse parle de la forme orthographique du mot.

3.2 La genèse du mot (ortho)graphique chez les élèves

Dans le cadre des scénarios, les élèves peuvent s'appropriier le rôle du tuteur. Or nous avons noté que tout en incorporant ses manières d'agir concernant la segmentation, ils emploient peu le métamot utilisé pour autonymiser les entités mots. Le méta-mot n'est pas objet mais outil d'apprentissage, il est momentanément fonctionnel pour

l'enseignement. Il semble alors intéressant de comprendre pourquoi, même si le phénomène n'est pas massif, les élèves reprennent ce méta-mot. Pour comprendre à quelle définition sous-jacente son usage réfère et la nature du lien entre cette définition sous-jacente et celle avec laquelle les enseignantes travaillent. Nous analysons systématiquement les situations où les élèves utilisent le métamot.

Dans les premières séances, les enseignantes s'appuient sur les blancs graphiques qu'elles schématisent visuellement par leurs gestes et leurs tracés. La référence au blanc graphique est inscrite dans le fond a-perceptif mais c'est rarement cette référence qui fonde l'usage du méta-mot par les élèves. Nous relevons une seule occurrence, où la question du découpage graphique est mis en avant ; elle concerne un cas de segmentation de la chaîne orale complexe puisqu'il ne recouvre aucun découpage syllabique / sonore possible : « et en plus QU'IL / y faut un qui = **i' faut séparer::/ le mot** » (NB3, 92). L'embarras linguistique de Mickaël manifeste la complexité du fonctionnement de l'élision pour le scripteur débutant ; elle aboutit à l'amalgame sonore de deux mots. C'est justement cette unité sonore que Mickaël désigne au singulier et qui doit pourtant être découpée en deux fragments écrits. Cette action si elle était menée par le scripteur en se référant aux CGP l'obligerait à remonter dans son analyse au phonème [k] et à inventer une image sonore de mot qui n'existe pas dans la conscience commune, un mot constitué d'un unique phonème consonantique. On voit donc que, même dans cet exemple, la référence au matériau graphique est importante ; les signes L', D', QU', M', N', J', T sont perçus comme des unités graphiques par le scripteur expert donc assez aisément traités comme des mots. Les équivalents phoniques de ces unités graphiques sont intraitables à l'oreille sans appui sur un phonème vocalique. Les élèves apprennent ainsi à traiter des élisions et des amalgames sonores qui perturbent les relations terme à terme entre unités orales et unités écrites.

Même quand ils n'est pas facilement isolable à l'oral, le mot est un objet visible et observable : il peut être ordonné ou décrit. Lily passe ainsi de l'usage cardinal du scénario de comptage à un usage ordinal : « je sais c'est **le deuxième mot** (*Lily a certainement regardé CHACUN*) » (NO4, 32). Thomas agit de même : « au groupe bleu foncé au premier (*M regarde la bande 1*) / **au dernier mot** i's ont / i's ont / i's ont oublié un accent (*M montrer MEME*) / ça chante [mœmə] » (NO4, 90). Par systématisation et généralisation de ces désignations d'unités inscrites au tableau ou anticipées dans les échanges oraux, les élèves incorporent le mot comme catégorie dénombrable ce qui renvoie à son caractère discret dans l'écrit. C'est le cas de Grégory évaluant la tâche avant de partir en atelier :

« maitresse c'est pas le record battu parce qu'un jour on a eu **vingt mots** » (NO6, 34). L'usage est suffisamment incorporé pour se produire même en atelier chez certains élèves comme Yohan, : « ÉTAIENT c'est **un grand mot** (*en insistant sur la liaison*) ils étaient » (NB3, 7). Ce type d'usage générique n'est pas une invention mais la reprise par imitation d'un usage magistral précoce : « d'accord ? alors maintenant § E : cahier vert §§ § E : tu vas effacer §§ je vais effacer **un petit mot** / et vous allez me dire **lequel** j'ai effacé » (NB2, 111). Alors que dans nos premiers exemples, les mots sont localisés, le point commun des trois derniers est que le méta-mot est l'objet de quantification ou de qualification. Il ne sert plus uniquement à signaler l'autonymie mais à tenir sur le mot des discours qui relèvent de genres spécifiques : énumération, liste, description.

Dans les autres cas d'usage du métamot par les élèves, ils se réfèrent à une définition du mot qui excède les séparations graphiques et intègre la forme orthographique. Nous en trouvons une occurrence dès le mois de décembre à propos de PAS : « on met un S = on met un S parce = parc' que / après / **c'est un mot tout seul** » (NB2, 31). L'expression de « mot tout seul » ici permet d'indiquer un fonctionnement catégoriel spécifique qui peut-être reformulé dans le cadre de la théorie de l'hétérographie distinctive : le rôle de la lettre dans le mot excède la phonographie.

Arnaud se réfère à un savoir du même ordre quand, *a contrario*, il affirme dans un débat sur * VE : « si il existe / mais pas = dans un grand mot / mais **tout seul il existe pas** » (NB3, 47). De manière très implicite et incomplète, ces élèves expriment à partir d'exemples, la réglementation fondatrice de la SEO : « écrire juste c'est écrire des mots pas écrire des sons ». De ce fait, ils convoquent des mots pour écrire mais les mots qu'ils ont à écrire en évoquent d'autres. Dans un débat de fin de CP, l'actualité de la classe suggère à Rémi une activité extra-scolaire. Sa maîtrise des situations communicationnelles scolaires l'amène à décrire rapidement le contexte auquel il fait allusion mais aussi à souligner, comme le font les enseignantes, l'action d'autonymisation qu'il effectue : « en plus quand je lis des histoires / je **rencontre** le petit **mot** AIME » (NO4, 17). Ce signalement relève du souci d'être compris mais, ce faisant, Rémi nous montre qu'il partage la même culture du mot que LÉLIA : « parc' que je l'**ai déjà vu** ce **mot** » (NB4, 92). Dans cette culture, la vue joue un rôle fondamental dans l'appréhension du mot qui est une forme orthographique « rencontrée ». Le mot autonymisé qui est incorporé dans la CDSO est une unité délimitée mais aussi orthographiée ; il est envisagé par tous comme une succession précise de lettres. De ce fait, il peut à l'oral être désigné par son épellation : « mais + t'as dit que **O / N / S ça existe pas** » (NB3, 53). Ces apprentis

scripteurs peuvent ainsi comme Lélia adopter la manière d’agir des adultes lettrés qui réussissent à évoquer un mot sans le prononcer en l’épelant.

Les élèves manifestent alors des savoirs génériques sur l’orthographe qui font partie du fonds a-perceptif enrichi de la CDSO : « dans un mot / **on met** / l’plus simple » (NO3, 83). Ces savoirs restent statistiquement acceptables et marquent les esprits des élèves qui, comme Justine, les reprennent. D’autres savoirs correspondent à des règles dont certaines seront une aide appréciable à la mémoire. Yohan en importe une très précocement dans sa classe de CP : « moi quand y’avait un A / y’avait avec un M / c’est qu’après y’avait un B / alors **c’est obligé** qu’on met un M + maman elle me l’a dit parc’que / après = on fait par exemple = un mot qui fait [ã] / et puis après i’y a un B et **c’est obligé** qu’on met un M » (NB3, 66). La différence entre la statistique et la règle est ici clairement marquée par la modalité d’obligation.

Ainsi l’autonymisation permet d’élargir la définition graphique pour spécifier le mot comme une forme orthographique, y compris en l’absence de référent écrit. La définition en acte n’est pas seulement que les mots sont séparés par des blancs graphiques mais que les mots sont des formes orthographiques. Si le mot n’est pas défini, le maniement de ces unités que l’on nomme constamment « mots » dans la CDSO, permet aux élèves, comme l’indiquent les linguistes (Neveu, 2011 ; Sandon, 2002³⁹⁸), de partager un savoir pragmatique. Dans les classes observées, ce savoir intègre la dimension orthographique, c’est à dire une relation entre les lettres qui forment le mot et la sémiographie.

La stabilisation d’une définition implicitement orthographique du mot nous semble globalement partagée par les élèves dès la fin de CP. Elle ouvre des perspectives majeures concernant aussi bien la connaissance du lexique que la morphosyntaxe.

3.3 La focalisation sur les formes conventionnelles mémorisables

On peut penser que pour les membres de la CDSO en voie d’institution, la suite de lettres délimitée par les blancs graphiques est soumise à des contraintes multiples qui ne sont pas toutes liées à l’image sonore et ne sont pas prédictibles à partir de cette image sonore. En effet, les débats portent sur ces lettres placées entre deux blancs : des suites graphiques peuvent correspondre à des images sonores sans être acceptées dans la catégorie des mots. Par contre, celles qui sont acceptées gagnent en stabilité et

398 Voir en XXII, 4.

permanence : elles existent hors du regard.

3.3.1 C'est un mot ?

En cas de doute, l'acceptation d'une forme est prononcée sans recours à une définition par convocation des expériences accumulées et des images mémorisées. Le procédé autant que les résultats sont incertains puisque qu'ils renvoient à l'écart possible entre le conventionnel existant et l'individuel. *ZON, n'existe pas (NO3, 37-43) et Arnaud (NB3, 43) précise que ça n'existe même pas dans BISON se référant ainsi à une orthographe et non à une image sonore. L'accord³⁹⁹ dans la CDSO est sans doute fondé par la bizarrerie de la forme. En fin de CP, les élèves ont enregistré la rareté du Z. Cette originalité pourrait être renforcée par l'absence de consonne finale muette qui est une attente récurrente dans la CDSO observable dans les entretiens :

CHER : là encore tu as cherché une lettre à la fin ? (*acquiescement*) et finalement tu::: / c'est une lettre qu'on n'entend pas ? (*acquiescement*) tu penses qu'i'y en a une ou pas ? (*acquiescement énergique*) parce que + tu as déjà vu le mot SANS ?

KHAL : **non jamais**

CHER : et tu penses qu'i'y a une lettre qu'on n'entend pas à la fin (*acquiescement*)

On observe ici que pour Khalifa (HD 2), en l'absence de toute définition explicite, le mot ne se résume pas à ce qu'on entend. Son sens du jeu, l'amène à prédire une lettre finale⁴⁰⁰ qu'il ne sait pas choisir. On retrouve ce sens de la lettre finale, en CE1 dans le retour sur séance où Marie indique : « je crois que FAIT (*Marie désigne la forme qu'elle a sous les yeux FAI, pas la forme cible*) je l'écrirai pas comme ça **parce qu'on dirait plutôt un son.** » (retour NO2, 50). On voit ainsi se dégager une définition complexe du mot qui se différencie des formes sonores et s'oppose ainsi à la syllabe comme on l'observe en NB4 (45-47). VE n'existe pas en tant que mot mais la syllabe VE existe ; c'est le mot VEUT qui existe. La résolution est effectuée par référence à des rencontres précédentes (52, 54, 56, 58).

Contrairement à la forme *ZON, la forme *ONS est très acceptable en français⁴⁰¹. Cependant les membres de la CDSO sont accordés⁴⁰² pour parler de mots et ils lui refusent ce statut (NB3 53-56). Cet accord est fondé uniquement sur l'affirmation de ENS2 que Lélia⁴⁰³ a rappelée. L'étayage magistral est en effet indispensable en début de CP : l'expérience des élèves est restreinte et leur mémoire, qui est en train de se spécialiser dans le traitement de l'écrit, peut faire défaut comme on le voit en NO4 à

399 Il peut aussi avoir été induit par l'intonation de ENS2 : « avec un Z / ZON § Es : oh oh §§ **est-ce que ça existe ça / ZON ?** » (NB3, 48).

400 Voir aussi entretien HD Manéa 3.

401 Le morphème -ONS existe et il est courant.

402 Ils traitent tous le même problème linguistique de manière conjointe.

403 Qui donc la fait sienne.

propos du mot ÇA : :

249. RÉMI : oui mais **pas un petit mot** !

250. MAIT : quand il est à côté d'un / en petit mot il existe ? + ÇA ?

251. RÉMI : **non**

252. EEEE : si

253. RÉMI : **puisque c'est S / A**

254. MAIT : Rémi / il existe sous cette forme-là le mot SA + (*en montrant sur la bande rouge*) et vous auriez pu mettre le doute effectivement une fois de plus / parc'qu'il existe / celui-là (*en écrivant ÇA à sa place dans la phrase*) +++ attention / pour qu'i' chante [sa] / i' faut pas oublier la cédille

255. RÉMI : **bé oui ça existe**

Cet exemple manifeste la difficulté de la prise d'autonomie en orthographe. Il faut connaître des mots, savoirs refuser ceux qui n'en sont pas mais il faut aussi être prêt à en découvrir de nouveaux. La tension entre la volonté de ne pas accepter des formes intruses et le lexique orthographique restreint et instable est grande. La présence de l'enseignante reste une référence nécessaire tout au long du parcours d'acculturation.

3.3.2 La motivation de la mémorisation

Cependant même si la résolution du problème en autonomie est inscrite à un horizon lointain, l'activité semble ouvrir sur l'installation de schèmes nouveaux liés au regard et à la mémorisation. Le mot a une existence qui n'est plus restreinte à une définition graphique. La forme orthographique étant la matérialisation écrite du mot, indépendante de l'image sonore⁴⁰⁴, elle existe même quand on ne l'a pas sous les yeux. On peut la rechercher sur des affiches (NO4, 195-205) ou des cahiers (NB4, 52-54) mais on peut aussi la mémoriser et la manier mentalement. On peut ainsi convoquer l'image orthographique globale avant d'écrire un mot : « i'y a le mot AIME qui est facile ». (NO6, 21).

Les scénarios d'écriture motivent le travail de mémorisation des mots ; puisque « écrire » c'est récupérer des mots et que seules les formes mémorisées font autorité, il devient important de les connaître pour être autonome. Dans les CDSO que nous observons, écrire phonographiquement, ce n'est pas vraiment écrire. Dès la première année, l'ENS1 avait signalé la curiosité suscitée chez ses élèves par l'enseignement récurrent de l'orthographe mais aussi l'évolution du positionnement des élèves face au travail de mémorisation⁴⁰⁵ qu'elle proposait déjà les années auparavant (entretien NO 18 03 09).

l'atelier de mémorisation tourne mieux parc'que // parc'qu'i's ont compris l'intérêt / d'apprendre ces mots parc'qu'i's en ont besoin / donc euh les mots euh: / les mots j'les

404 Au sens où Charmeux (1979), Anis (1988) parlent d'autonomisation.

405 Il s'agit d'une liste constituée à partir de tables de fréquences et proposée aux élèves par ensembles thématiques liés à la vie de la classe ou à la spécificité d'apprentissages disciplinaires.

sors / j'les sors pas d'mon chapeau quoi / les mots j'les sors / des choses qu'i's ont besoin d'écrire [...] donc je pense que de ce point d'vue là euh / **i's s'en sont emparés / i's ont vu l'utilité** d'la chose / i's ne = **au début** j'ai eu vraiment l'impression qu'**i's : mémorisaient à vide quoi** / sans euh / sans euh / en tenir les aboutissants / **i's savaient pas où i's allaient / et maintenant** i's savent que ces mots-là ce sont des mots qu'on rencontre / des mots dont on a besoin / des mots qui vont nous servir pas seulement pour écrire des textes mais qu'on va lire / qu'on va réutiliser / dans le travail qu'on fait en découverte du monde etc (N 50).

Son discours oppose clairement un avant (au début) et un après (maintenant) ; deux temporalités qui s'opposent dans la conjugaison (savent / ne savaient pas). Il ne fait pas référence à un travail d'explicitation des enjeux de la mémorisation qu'elle aurait mené mais à une appropriation (voir, s'emparer). Sa dernière affirmation nous semble illustrer justement l'incorporation orthographique comme possession d'un capital culturel : « donc voilà / ces mots-là sont **leurs mots** » (N 50). Ainsi la récurrence des SEO permettrait aux élèves d'éprouver très tôt et quotidiennement l'utilité de l'enseignement systématique des formes orthographiques et pourrait fonder la motivation pour cet apprentissage à la fois lourd et peu attrayant pour beaucoup d'élèves. C'est cette utilité qui permet aux élèves d'en saisir la signification (Crahay, Dutrévis, 2010, 67).

Le recours au lexique orthographique mémorisé soutient l'entrée dans la littéracie. Il suscite une orientation pertinente de la découverte du fonctionnement⁴⁰⁶ de l'écrit tant en lecture qu'en écriture comme le constate une enseignante :

en particulier les enfants / plus fragiles / voilà / i' sont / je je pense que **c'est une sacrée bouée pour eux** / je pense que c'est que q'chose / **une chose à laquelle on peut s'accrocher / on sait écrire** un mot / **on sait l'reconnaître** / voilà / d'un seul coup d'œil » N 51. ENS1 le rattache alors clairement à sa pratique et par exemple au travail par thème qu'elle propose : « l'idée est là / que ces choses-là soient / pour les enfants les plus fragiles / en difficulté / des des / voilà **des choses stables** / sur lesquelles **i' peuvent se poser** » (ENS1 51).

Si l'enseignante exprime son souci des élèves les plus en difficulté, nous pensons que son propos peut être généralisé et que le sentiment de compétence développé par les élèves les plus fragiles concerne tous les élèves. Nous l'observons pour l'écriture dans les entretiens où des élèves refusent d'écrire lors des premières passations parce qu'ils ne savent pas (voir Adrien-MM1, Alexis-MM1, Nina-MM1 par exemple⁴⁰⁷). Ils écrivent cependant volontiers des mots qu'ils connaissent ou croient connaître comme Nina : « c'est parce que je sais toutes les lettres » (MM1). Dans les passations suivantes, ils s'appuient sur des formes orthographiques⁴⁰⁸ dont la mémorisation fonctionne alors comme compétence littéracie.

3.3.3 Des obstacles occultés par la transcription

406 Développée en huitième partie.

407 Annexe VII-c-5.

408 Que les formes soient erronées ou non.

L'émergence et le partage au sein la CDSO de la définition orthographique du mot constituent selon nous une mutation fondamentale de l'activité scripturale qui devient réellement orthographique. Son observation peut alors être occultée par les nécessités de la transcription⁴⁰⁹. Le travail systématique de désignation des mots par les enseignantes, qu'il soit linguistique ou gestuel ne permet pas d'éviter les malentendus ; elles ne peuvent savoir avec quelle image mentale du mot chaque élève⁴¹⁰ participe au débat. Cependant, en signalant constamment clairement l'orthographe qui est en débat, elles essaient de maintenir l'attention des élèves en suspens jusqu'à la rencontre de l'orthographe conventionnée qui seule peut réellement lever les malentendus potentiels. Cette vigilance didactique ne clarifie cependant pas l'ensemble des cas rencontrés.

En effet, un malentendu d'un type particulier surgit lorsque des élèves convoquent oralement une forme homophonique de celle qui est expressément ciblée. La transcription peut alors être « impossible » : les mots utilisés par les élèves ne sont pas ceux qui sont en débat dans la CDSO mais des mots qu'ils ont en tête. Nous donnons pour exemple les échanges sur FAIT en NO2. À propos de la lettre finale et alors que l'écriture n'est pas encore stabilisée, un élève indique : « pour faire FÊTE (*ou FAITE ?*) » (NO2, 145). Nous sommes dans l'incapacité de sélectionner le sens convoqué par l'élève et donc l'orthographe adaptée⁴¹¹. Dans un passage précédent, le malentendu est levé par l'usage du déterminant : « comme LES FÉES » (NO2, 134). La transcription de LES en autonymie peut être considérée comme abusive mais nous avons ainsi signalé l'activité orthographique en cours.

Nous rencontrons un problème analogue qui porte sur la morphographie grammaticale en NO3. Dans l'ensemble du débat, nous transcrivons DONNENT selon le choix indiqué pour nos conventions de transcription (cf. XXIII,3) puisqu'il s'agit de la forme cible. Pourtant en 276, le débat porte sur l'orthographe du radical et nous avons attribué la forme DONNE à la maitresse : « car elles // DONNENT = tout à l'heure i'y a un enfant § Matthias : c'est moi §§ qui m'a dit / qu'il était sûr = Matthias = que DONNE / i' s'écrit avec deux N § Matthias : oui §§ ++ (*en montrant les trois occurrences correctes*) ». De ce fait, elle se trouve reprendre la forme écrite trois fois sur les bandes en ateliers qui pourraient fort bien être celle que Matthias convoque mentalement. En raison du délai de

409 Nous avons souligné qu'elle participe à la construction des données (XXIII,3).

410 Cette image peut évoluer pendant le débat en raison de ce qui est dit ou montré par d'autres membres de la CDSO.

411 Nous avons indiqué que le recours à l'API est un contresens par rapport à l'activité développée dans la CDSO. cependant, la mise en parallèle de toutes les formes possiblement convoquées pour chaque mot conduirait à des transcriptions illisibles sans apporter d'éclairage supplémentaire car nous ne pouvons savoir quelles diverses formes chaque élève a en tête.

transcription, n'avons pas demandé à ENS1 la forme qu'elle avait en tête à cet instant et n'avons pas indiqué que la forme DONNENT aurait pu être maintenue. Ainsi, même quand la poursuite du dialogue nous indique de quel mot l'élève veut parler, nous ne trouvons généralement pas de repères pour décider à quel moment, le malentendu étant levé, on peut utiliser la même transcription⁴¹² pour l'ensemble des interlocuteurs. L'association du scénario d'autonymisation et de l'incorporation de la définition orthographique du mot nous permettent de supposer des malentendus sur les images orthographiques mobilisées et placent le chercheur devant certaines impossibilités⁴¹³ concernant la transcription que le lecteur du corpus doit constamment avoir en tête pour analyser l'activité orthographique des élèves.

3.4 L'enseignement des segmentations complexes

Dans les classes que nous observons, l'activité de segmentation apparaît très précocement⁴¹⁴ et, en lien avec les scénarios d'autonymisation, permet de focaliser l'activité de la CDSO sur le mot. La plupart des hésitations sont traitées en amont des ateliers et ne provoquent pas de débats puisqu'elles renvoient à des connaissances du lexique essentiellement portées par la culture de l'enseignante puis partagées. Le développement du sens du jeu relève selon nous de la dynamique orthographique c'est pourquoi après avoir présenté cette dynamique, nous revenons sur l'enseignement de la segmentation pour donner une vision générale de cet apprentissage. Cette sous-partie 3-4 forme alors un suspens dans la progression. Elle décrit en effet un apprentissage qui relève de notre hypothèse 2 mais qui se déroule en parallèle de celui de l'hétérographie distinctive qui relève de notre hypothèse 3 et constituera la partie suivante.

Nous proposons en premier lieu une approche à partir des entretiens. Nous observons ensuite le développement du sens du jeu à partir des scénarios déjà observés puis la construction des mots linguistiques complexes à travers l'étude de l'un d'entre eux qui apparaît régulièrement dans notre corpus.

3.4.1 L'évolution de la segmentation dans les entretiens

Les productions recueillies pendant les entretiens donnent une vision développementale

412 Nous pensons même qu'il n'y en a pas toujours.

413 Ce constat manifeste d'une manière cruciale que le travail de transcription, quand les interactions verbales portent sur l'écrit, suppose toujours que les locuteurs partagent une même connaissance orthographique. En l'absence de ce partage, c'est le transcripteur qui prête aux locuteurs ses propres savoirs ; ce prêt est sans importance dans beaucoup de transcriptions mais dans le cadre de notre recherche, il peut occulter la genèse de l'orthographe chez les élèves c'est à dire tous les écarts par rapport à la norme dans les images orthographiques qu'ils mobilisent.

414 C'est l'objet de notre partie XXV, 2-1.

de l'appropriation du sens jeu dans une classe. Dans cette analyse, nous nous référons systématiquement à l'annexe VII-c-1 à 7 et aux productions afférentes⁴¹⁵.

Lors de la première passation, très peu d'élèves peuvent écrire les phrases proposées et de ce fait, ils ne traitent pas l'ensemble de la chaîne orale et n'ont pas à la segmenter. Le mot MAMAN est systématiquement isolé. Il en est de même pour le mot CHAT, les rares fois où il est produit, à une exception⁴¹⁶ près. Lors de cet entretien, Zélie produit pour chaque phrase un amalgame⁴¹⁷ qui évoque les productions présentées en annexe VI-c. L'entretien⁴¹⁸ permet de constater cependant qu'elle peut entourer des mots à la demande du chercheur ce qui nous laisse supposer que c'est le schème d'insertion de blancs graphiques qui n'est pas installé. Dans toutes les productions où ceux-ci apparaissent, le MA est séparé de MAMAN par contre les productions pour J'AI et J'AIME se distribuent entre stratégies épellatives (G) et amalgames (JÉ, JAI, GEM et GERME).

Dès la passation deux, la segmentation est incorporée et l'on observe des erreurs uniquement sur l'élision. Nombre d'entre elles disparaissent dès la passation deux et elles sont totalement⁴¹⁹ absentes des passations de CE1.

Ces résultats ne signifient pas que les élisions complexes soient toutes acquises au premier trimestre du CE1. L'exemple de Sachb signalé en note rappelle que nous observons des performances et non des compétences. Le cas de Nina peut éclairer sur leur apprentissage. Pour résoudre, les cas d'élision, elle s'appuie sur sa mémoire de rencontres qui n'ont pas été enseignées systématiquement et sont instables comme nous le voyons dans le suivi développemental. À la passation deux, la forme semble pratiquement acquise : « je pense qu'il y a une apostrophe alors j'la mets du coup ». Pourtant à la passation trois, elle est toujours dans la même hésitation : « (*à propos de j'aime*) : je sais pas si il y a une apostrophe / j'me demande ++ est-ce que j'ai droit de faire un doute ? ». À la demande du chercheur d'écrire le choix qu'elle préfère, elle persiste dans son doute. À propos de J'AI par contre, elle se montre sûre de la présence de l'apostrophe et son absence d'explication laisse supposer qu'elle se réfère à sa mémoire (SS2).

CHER : là tu as mis une apostrophe tout de suite / tu es sûre ?

415 Nous rappelons les dates des cinq passations : septembre, mars et juin au CP puis novembre et juin au CE. Les productions sont en annexe VII-c-4.

416 Annexe VII-c-4 passation 1.

417 Annexe VII-c-4 Zélie 1.

418 Annexe VII-c-6 Zélie SS.

419 Avec une exception pour Sachb mais il avait effectué correctement les deux segmentations lors de la passation trois.

NINA : (*Le regard cherche en l'air avec trois très légers mouvements latéraux pendant cinq secondes*) oui ++

CHER : t'as regardé où ça ? t'avais l'air de regarder avec tes yeux ? ++ comment tu as fait pour me dire ? tu as pris vraiment le temps de réfléchir / avant de me dire / oui je suis sûre / tu as fait comment pour réfléchir ? tu peux me dire ?

NINA : en fait c'est que (*les yeux sont en recherche mais flottent dans le vague*) +++ je sais pas comment expliquer ++++

CHER : tu sais que tu réfléchis mais tu sais pas bien m'expliquer comment tu réfléchis ? +

NINA : oui (*avec sourire*)

Son explication est identique lors de la passation trois : « là je **sais** qu'i'y a la majuscule / i'y a l'apostrophe ». « Savoir » renvoie couramment à « avoir vu » dans les CDSO que nous observons. Nous relevons une situation très identique avec Zélie (SS4) :

CHER : tu as hésité ? +

ZÉLIE : **n'aime** je sais plus + je sais pas si c'est un N apostrophe plus loin ou si c'est N / A I + M E

CHER : d'accord / donc tu m'as marqué le doute / sauf que tu as mis qu'une seule solution + parce que tu penses quand même un p'tit peu plus que c'est / N apostrophe ?

ZÉLIE : **N apostrophe**

CHER : tu penses plutôt un peu plus ça ?

ZÉLIE : oui

CHER : [...] là t'en sais rien ou c'est plutôt N apostrophe ? ++

ZÉLIE : **j'en sais un p'tit peu** mais [inaudible] **comme ça**

CHER : tu préfères un p'tit peu N apostrophe

Le savoir « un petit peu » renvoie à nouveau à une incertitude de la mémoire alors qu'aucun savoir plus réglé ne permet à l'élève de s'appuyer sur le fonctionnement de cette élision qui guide le scripteur lettré dans la distribution des apostrophes. Lors de la passation quatre, la forme JE N'AIME ne pose aucun problème à Nina. Rien ne permet d'assurer cependant que sur d'autres séquences moins courantes des erreurs n'apparaîtraient pas. Par contre, ces fragments d'écrits mémorisés facilitent les analogies comme l'indique la réponse de Sacha : « parce que j'me souviens que J'AI ça s'écrit avec J apostrophe A I / et comme c'est J'AIME / ça s'ra avec un M en plus » (SACHA, SS2). L'usage des analogies, encouragé on le verra par l'enseignante, est un scénario très utilisé par les élèves.

Dans les entretiens, beaucoup d'élèves ont marqué les élisions correctement. Ceux qui hésitent l'indiquent mais n'expliquent rien. Nous ne relevons pas de recours à des manipulations de substitution alors que les élèves savent les effectuer sur d'autres objets⁴²⁰. Les élèves qui ont segmenté correctement développent plutôt une approche analytique comme celle de Julie⁴²¹ : « JE + je le connais par cœur / petit mot / N'AIME / comme i'y a pas de N à la fin de JE / je mets un N apostrophe et AIME je sais l'écrire / par cœur » (JULIE, SS4). Cette explication s'appuie sur le recours au mot AIME connu comme le fait aussi Louis en 4. Le sens du jeu apparaît incorporé essentiellement à

420 Ils l'utilisent tous couramment pour sélectionner les homophones par exemple.

421 Qui apparaît comme une des plus avancées de ce groupe.

partir des formes mémorisées. Il est alors intéressant de regarder dans les séances transcrites si cette hypothèse est confirmée.

3.4.2 L'enseignement du sens du jeu dans l'activité

Comme nous l'avons déjà indiqué, dans notre corpus, les élèves n'effectuent jamais de productions non segmentées et ne sont pas déstabilisés lorsque leur enseignante leur signale une segmentation erronée. Nous avons vu comment les scénarios de comptage et d'autonymisation permettent d'aborder les problèmes de segmentation « simples » ; nous reprenons pour approfondir l'analyse un exemple qui concerne la négation (NO1, 13-21) :

13. ELLI : (*M répète en traçant les traits au tableau*) PETIT § M : PETIT§§ KANGOUROU §
M : KANGOUROU §§ NE § M : NE §§ [v 0pa]
14. MAIT : (*traçant un trait rapide en l'air*) **VEUTPAS ?** / ou VEUT ? / et PAS ? (*avec un geste de la main droite pour manifester le saut d'un mot à l'autre*)
15. ELEV : VEUTPAS /
16. REMI : NE VEUT PAS /
17. MAIT : **VEUTPAS c'est un seul mot ?** (*en marquant son étonnement mains en l'air*)
18. EEEE : NE VEUT PAS
19. LILY : NE VEUT PAS
20. EEEE : NE VEUT PAS / NE VEUT PAS / NE VEUT PAS !
21. MAIT : je fais des traits pour les mots écoutez (*en pointant les traits un à un depuis le début*) / PETIT + KANGOUROU + NE + VEUT + § Es : PAS §§ (*en traçant un nouveau trait au tableau*) PAS / bien

Du point de vue sémantique, dans la phrase, la négation est très liée au sens du verbe et plus globalement, dans les expériences langagières des élèves l'association VEUX PAS est suffisamment courante en français pour constituer un ensemble repérable. De ce fait, les élèves ne comprennent pas le problème posé par la maitresse en 14 puis en 17. En dehors de l'élève qui en 15 semble effectuer un choix erroné et amalgamer les deux syllabes pour produire un seul mot, les autres réponses d'élèves 16, 18, 19, 20 répètent la proposition de Rémi qui en 16 reconstitue la double négation encadrant le verbe sans répondre à la question du nombre de mots. La maitresse⁴²² enseigne sur un mode uniquement ostensif en schématisant les différents mots par des traits tracés au tableau. L'intervention de Justine en 35 déjà étudiée supra nous indique que ces traits ne sont pas encore interprétables par tous les élèves et ne constituent pas encore pour eux des schématisations des mots.

Le problème réapparaît au moment de l'écriture ; l'intervention de Lily manifeste le flou dans lequel agit certainement une majorité d'élèves : « NE VEUT PAS / VEUT PAS » (NO1 167). Alors qu'elle accompagne la recherche du mot VEUT dans la question (NO1, 162-166) et qu'il est donc explicitement séparé de la négation qui le suit dans la

422 Elle reconnaît selon nous une situation déjà rencontrée l'année précédente.

réponse. ENS1 reprend son enseignement en insistant à nouveau sur la segmentation : « le mot qu'on cherche (*pendant que Justine vient au tableau*) c'est VEUT / c'est pas VEUTPAS hein ? / c'est VEUT » (NO1, 168). C'est ainsi a posteriori, en saisissant l'image déjà existante du mot au tableau, que la maitresse essaie de permettre à ses élèves l'appropriation de ce mot. Au moment de la relecture, elle souligne le blanc graphique en donnant à entendre une segmentation orale : « (*en pointant et en scandant*) veut // pas » (NO1, 334). L'incorporation du schème de segmentation écrite entre ainsi en contradiction avec des injonctions effectuées en lecture ou à l'oral. Cette contradiction constitue une réelle difficulté pour les élèves qui peuvent par moment mélanger les deux « jeux » de la lecture (liée) et de l'écriture (segmentée) comme nous l'avons remarqué à propos de la diction de Marie (cf. XXV, 2) Celui-ci est parfois impossible à l'oral du moins en conservant l'intégrité de la chaîne sonore aussi bien pour les liaisons que pour les élisions.

3.4.3 Le développement du sens du jeu : les liaisons et les élision

Beaucoup de liaisons sont aujourd'hui désuètes et ne sont plus effectuées même par un locuteur lettré surveillant son langage. Par contre, certaines restent extrêmement usuelles comme c'est le cas en NO2, 43. Au moment de préparer les ateliers un élève hésite avec COPAINS en raison du sens et propose * ZAMIS. La maitresse saisit l'occasion et questionne : « ZAMIS / **ça existe ça ZAMIS ?** » (NO2, 44). La référence au mot existant, qui est très courant, permet immédiatement aux élèves de saisir le problème posé et de repérer l'erreur⁴²³ : « non / AMIS » (NO2, 45). ENS1 n'approfondit pas cet échange puisque le mot cible dans ce débat est le mot COPAINS mais tel quel, il nous permet d'observer que l'habitude de segmenter est déjà naturalisée dans la CDSO, après trois mois de CP . Contrairement à l'épisode précédemment cité, des élèves comprennent immédiatement le problème posé par l'enseignante, du fait que l'autonymisation est un scénario connu d'eux.

La schématisation de la liaison apparaît couramment sur les bandes⁴²⁴ supports en ateliers comme on peut l'observer dans le débat NB3 (33-49). ENS2 n'effectue pas de préparation à l'écriture avant les ateliers. Les problèmes de segmentation sont donc abordés par les élèves directement en groupe. Le début de phrase présente une liaison très courante entre le pronom personnel pluriel de troisième personne et un verbe à initiale vocalique : ILS ONT. L'observation du tableau⁴²⁵ constitue un exemple instructif

⁴²³ Ce type de reprise peut avoir eu lieu dans certaines familles et à l'école maternelle.

⁴²⁴ Des exemples de marquages des hésitations en annexe VII-e-5.

⁴²⁵ Annexe VII-e-4.

des difficultés que rencontrent les élèves. Nous avons évoqué la manière dont le statut de mot est refusé à ZON. ENS2 qui guide très fermement le débat à ce moment souhaite éliminer la proposition (NB, 43-46) en s'appuyant sur la phonographie. Elle reprend l'affirmation d'Arnaud et la valide bien qu'elle soit erronée : « ILS [sɔ̃] compris / ça veut rien dire » (NB3, 45) ; la discuter obligerait à introduire le sens passif ce qui serait très coûteux et peu compréhensible pour les élèves. Pour les deux propositions restantes, l'usage de la liaison est référé à la connaissance de formes orthographiques diverses du mot [ɔ̃] sur la forme écrite desquelles les élèves hésitent. Des élèves des deux groupes expliquent leurs choix et indiquent qu'ils ont fait la liaison. Un groupe a choisi de la schématiser cependant que le dernier ne l'a pas indiquée. La remarque de Kimia indique que ce groupe est le plus avancé : « en fait + parc' qu'au ILS ++ [inaudible] **on savait qu'y' avait un S** / (*M montre Kimia pour valider ce que celle-ci est train de dire*) mais **on n'a pas mis la liaison** même si on savait # » (NB3, 49). Le groupe, ou du moins Kimia qui en fait partie, ne juge plus utile d'utiliser la schématisation quand l'action est acquise. Sa remarque sur le pronom indique aussi combien les images mémorisées sont un soutien à l'action. C'est la connaissance du mot ILS qui permet la segmentation correcte du ONT.

Ce traitement des liaisons présente des analogies avec celui de l'amalgame phonique en prononciation provoquée par élision. La première rencontre de ce phénomène se trouve fixée dans nos enregistrements puisque les deux enseignantes, cette année-là utilisaient le même album pour commencer l'année : « alors / PARCE QU'IL A PEUR = alors là c'est un peu compliqué / (*en traçant des traits séparés par des blancs graphiques*) » (NO1, 25). Cette résolution aura dans les rencontres futures un double usage.

D'une part, elle sert de référence à l'enseignement de PARCE QUE comme étudié infra. D'autre part elle installe un scénario d'expérience partagée où l'enseignante étaye l'activité. En NB3, 27, la connivence est soulignée par le regard : « COMPRIS ++ (*en faisant deux traits séparés par l'apostrophe avec un petit regard vers les élèves*) QU' ILS / [z] étaient / différents ». ENS2 ne donne aucune explication mais son regard complice est un rappel des expériences déjà vécues ensemble dans la CDSO. Nous observons alors que le contexte d'action et de pensée des élèves est une ZDP où les expériences renouvelées et mémorisées sont orientées par le prêt de conscience de l'enseignante, comme le montre l'extrait (NB3, 90-100) :

- 90. LISA : ça peut pas être ceux là / parc' qu' **en plus t'as mis une apostrophe**
- 91. MAIT : (*en montrant ses traits*) en plus j'ai mis une apostrophe
- 92. MICK : et en plus QU'IL / y faut un qui = i' faut séparer::/ le mot
- 93. MAIT : il faut séparer / le QU et le // IL / en fait / c'est deux mots
- 94. LÉLIA : on l'a **déjà vu**

95. MAIT : on l'a déjà vu c'est vrai / on l'a déjà vu dans une lecture
 96. ÉLÈV : en fait ça
 97. MAIT : il est sur l'affiche de Ami-ami / il ne trouve pas d'ami / parce qu'il est trop / difficile
 98. ÉLÈV : **je le vois**
 99. YOHAN : nous **on a r'gardé** dans le kangourou
 100. MAIT : d'accord / dans le kangourou aussi ça y était / ben voyez on l'a utilisé déjà / plusieurs fois / (*en commençant à écrire*) alors on va l'écrire en deux morceaux / d'abord le QU' / après le IL /

L'échange est initié par LISA (90) qui s'appuie sur l'observation des traits. Certaines formes produites en ateliers sont directement éliminées du débat. Les élèves les plus avancés dans l'autonomie ouvrent la voie aux autres ; Lélia peut dans ce scénario occuper la position de la maitresse puisqu'elle (re)connait la forme (94). Alors que certains élèves bénéficient de l'ostension (98) d'autres signalent qu'ils maîtrisent aussi le scénario (99). Le terme de scénario pourrait sembler ici abusif. En effet, nous ne pouvons identifier d'enchaînement d'actions. Chaque mot pour le moment demande de repartir à zéro. Mais nous renvoyons à l'analyse des entretiens où Sacha indique qu'il utilise une analogie. L'accumulation d'expériences serait alors un mode d'appropriation du scénario d'élision.

Le traitement de la séquence D'EUX-MÊMES en NO4 montre que l'analogie ne peut concerner tous les cas d'élision et que très souvent elle est soutenue par l'analogie phonique. Ainsi malgré la mise en garde préalable de ENS2 en 9 : « D'EUX-MÊMES / D'EUX-MÊMES **c'est très dur** » puis son annonce réitérée qu'elle va écrire elle-même (50 et 68), Ibrahim effectue une analogie non pertinente : « au groupe bleu + i's ont oublié / le D de DEUX » (124). La longue explication de la maitresse (125) n'empêche pas Grégory d'y revenir au moment de la copie : « c'est presque comme le mot DEUX / le chiffre (*M hoche affirmativement avec la grimace*) mais sauf que i'y a + un accent » (281). La grimace de ENS2 montre, selon nous, qu'elle ne veut pas valider cette analogie mais qu'elle comprend bien sa forte attractivité pour les élèves. Elle ne rebondit absolument pas sur la remarque et de ce fait ne rectifie pas l'usage de « accent » pour « apostrophe ».

Nos observations sur le traitement des liaisons et les élisions par les élèves, font apparaître des scénarios qui privilégient la référence aux mots mémorisés ou affichés et non le recours aux substitutions utilisées en étude de la langue (AMIS / COPAINS). Cette absence nous semble remarquable car ces substitutions sont couramment utilisées dans les CDSO observées à propos des homophones⁴²⁶. Le sens du jeu est ainsi développé essentiellement à partir d'ostension et de mémorisation ; ce qui accrédite ou non l'existence du mot c'est qu'un membre de la CDSO indique l'avoir déjà vu. Cette

426 Comme nous l'étudions en XXX à propos de l'hétérographie distinctive.

accumulation d'expériences pourrait cependant amener des élèves à repérer l'usage de certains signaux en CE1 comme QU', N', J' puisque dans les entretiens nous avons constaté que la forme N'AIME est correctement segmentée en passation 4.

3.4.4 Un exemple de mot linguistique en deux unités

À partir des évaluations de notre première année d'observation, nous avons fait l'hypothèse que l'enseignement de l'orthographe pouvait aider les élèves à mieux s'approprier des mots linguistiques qu'on appelle souvent locutions (depuis que) ou mots composés (pomme de terre). Le cas des conjonctions de subordination en (-)QUE⁴²⁷ est important : elles sont courantes et ne relèvent d'aucun système réglé qui aide à prédire l'unité ou la séparation de l'unité linguistique ; on écrit LORSQUE, PUISQUE mais PARCE QUE et DÈS QUE. Elles relèvent de la mémorisation.

Nous pouvons suivre l'appropriation du mot PARCE QUE dont la récurrence dans notre corpus est en partie⁴²⁸ le fruit du hasard. La forme PARCE QU'IL apparaît ainsi dès le premier jour (NO1 25, 281, 294-295 mais aussi en NB1, 133-157). La difficulté est réglée entièrement par ostension et sans explication. La forme est ainsi inscrite dans les affichages sans que l'on puisse affirmer qu'elle est entrée dans le fonds aperceptif pour chaque élève.

Elle réapparaît en NO4 et NB4. Dans un atelier, PARCE QUE est traité de manière implicite comme un mot qu'il faut pourtant séparer en « deux mots » (NO4, 7). Cette « anomalie » est intégrée par les élèves⁴²⁹ et rappelée par l'enseignante pendant le débat : « ce sont deux petits mots **qui vont ensemble** » (NO4, 224). Par cette courte assertion, ENS1 schématise l'usage conventionnel enregistré dans le dictionnaire tout en insistant sur la segmentation par les blancs graphiques. Cette insistance apparaît systématique quand elle parle d'écriture (NO4, 302) alors qu'en lecture, la segmentation avait été estompée (NO4, 289).

En fin de CP, pour des élèves fragiles, l'enseignante continue à étayer fortement l'activité. Pendant les ateliers, ENS2 intervient auprès d'Hélia et Dylan qui ne se souviennent pas que le mot est dans les outils. Elle les encourage à aller le chercher. (NB4, 20-29). Lors de la reprise en collectif c'est tout le segment PARCE QU'IL qui est repris avec sa segmentation interne au mot et son élision (99-108). L'existence d'un

427 QUE ou -QUE suivant les cas.

428 Cette récurrence est cependant sans doute liée au mode de production des phrases dont beaucoup sont issues de débats argumentatifs introduits par POURQUOI. Ce mode d'interrogation ouvert, qui vise à susciter le débat, induit la présence de CAR, PARCE QUE, PUISQUE qui expriment dans les réponses des liens de cause à effet.

429 NO4 observation non transcrite entre 69 et 70.

segment similaire dans deux affiches conduit à escamoter les deux débats et à ne pas traiter la spécificité de l'élision. On observe que les élèves agissent uniquement⁴³⁰ par rapport à des images mémorisées même si ENS1, a proposé une schématisation de la définition du dictionnaire.

3.4.5 Des contradictions entre les définitions du mot

La logique de l'appui sur le blanc graphique induit pourtant des erreurs que l'on observe dans l'atelier (NB4, 5-12). En l'absence de définition sémantique, Yohan repère la forme PARCE QU'IL dans le cahier rouge où elle peut être récupérée telle quelle. C'est une unité à la fois complexe et très stable du français et le visionnage de la scène montre que l'image est déjà enregistrée par le scripteur qui, au plus, l'aurait vérifiée « d'un coup d'oeil. » ; Yohan demande un changement de scripteur après PARCE et Alexis accepte sans discussion de passer le stylo à Maxence au milieu du mot PARCE QUE. Cette manière d'agir nous semble sans importance pour l'apprentissage mais elle est bien une conséquence de la définition par le blanc graphique puisque dans tous les échanges sur ce mot, l'enseignante propose aux élèves de partager la segmentation conventionnelle sans aucune référence aux usages du dictionnaire ni aux savoirs linguistiques en lien avec l'histoire des mots.

Les formes verbales composées relèvent d'un problème en partie analogue, nous ne le traitons pas parce qu'il n'apparaît pas sous forme de problème dans l'enseignement au cycle 2. Les locuteurs experts ne s'interrogent pas sur le fait qu'en écrivant AVONS MANGÉ, ils écrivent un mot unique (Mortureux, 2011, 8) et dans notre corpus nous n'avons pas d'exemple que la séparation graphique des deux unités pose un problème aux élèves. De même, la question des homophones qualifiés parfois de syntaxiques est l'objet d'un flou important dans les programmes 2008. Les listes d'homophones grammaticaux pour le cycle trois ne donnent aucune précision sur des formes comme C'EST ou QU'ELLE. Ces imprécisions montrent que l'enseignant de l'école élémentaire est renvoyé davantage à des gestes observés qu'à des savoirs linguistiques pour traiter les problèmes complexes de la segmentation.

*

La notion de mot reste très complexe à définir pendant tout le cursus scolaire mais elle peut être incorporée au cours des activités collectives d'écriture dans lesquelles la

430 Pour ce que nos transcriptions nous permettent d'observer. Nous soulignons cependant que les contenus des entretiens et ceux des séances sont concordants alors qu'ils concernent deux groupes différents dans lesquels sur d'autres objets la manipulation de substitution est utilisée.

segmentation est objet d'enseignement. La mise en place de scénarios d'écriture de mots et non de sons de la phrase orale est alors un déplacement majeur de l'habitus scriptural qui persiste chez le scripteur adulte⁴³¹. L'autonymisation conduit au maniement de ces nouveaux objets et permet l'émergence d'une définition orthographique du mot dans la CDSO dont seul l'enseignant est le dépositaire explicite mais qui pilote l'activité de chaque élève en raison du prêt de conscience.

La focalisation de l'activité des élèves sur ce concept pivot nous semble initier la genèse orthographique et l'institution de la CDSO ; nous avons montré que le scénario de segmentation permet d'inscrire très rapidement cette nouvelle unité linguistique inédite dans le fonds aperceptif de la CDSO. Grâce aux scénarios d'autonymisation, la définition implicite de cette unité tend ensuite pour les élèves vers la forme orthographique et le prêt de conscience de l'enseignante permet l'incorporation de la rupture orthographique. Nous avons alors observé que l'entrée dans un monde scriptural autonomisé crée une dynamique qui conduit les élèves à définir les mots comme une catégorie dont on peut faire l'inventaire. Les formes orthographiques sont mémorisables et réutilisables. Nous voyons alors émerger des genres discursifs spécifiques de l'activité orthographique qui relèvent de la prescription⁴³² et de la description⁴³³ bien qu'ils ne renvoient encore ni aux règles à appliquer ni à une définition explicite du mot. L'institution de la CDSO comme communauté où l'on s'intéresse aux manières d'écrire conduit aussi les élèves vers des genres explicatifs ou argumentatifs concernant leur activité d'écriture ; dans les ateliers comme dans les débats collectifs, ils apprennent à justifier et cherchent à convaincre de la validité de leurs choix.

Nous avons exploré jusqu'à son terme l'analyse de l'apprentissage de la segmentation de la chaîne écrite montrant comment il est lié aux critères sémantiques. Notre partie suivante présente nos résultats concernant notre hypothèse sur l'enseignement de l'hétérographie distinctive et la dynamique qui mènera à la découverte des règles qui régissent la langue écrite.

431 Les écritures de textos, même non orthographiées, restent très majoritairement segmentées.

432 Nous avons commencé à relever des formes comme « il faut », « on doit », « c'est obligé » ...

433 Nous renvoyons aux remarques sur la longueur ou la place des mots mais aussi aux épellations.

HUITIÈME PARTIE : L'enseignement de l'hétérographie distinctive

Nous allons montrer à présent comme la redéfinition orthographique du mot en confrontant les élèves à la nécessité de distinguer les segments homophones engage une dynamique d'apprentissage ouvrant sur le développement de scénarios orthographiques fortement imbriqués : regarder, épeler, copier, mémoriser, hésiter, choisir. On peut penser que leur appropriation permet aux élèves l'incorporation de dispositions orthographiques⁴³⁴. Nous avons montré en XXIV comment l'incorporation de valeurs qui correspondent à « ce qu'il est bien de faire » peut conduire les élèves à s'approprier des manières d'agir portées par des scénarios d'enseignement. Nous avons montré que pour ce qui concerne les quelques valeurs scolaires étudiées, l'usage des manières d'agir précède chez les élèves l'accès à leurs significations. Nous pensons qu'il peut en être de même pour ce qui concerne les scénarios orthographiques. Nous présentons de manière synthétique les valeurs et les scénarios afférents que nous étudions dans cette partie sur l'hétérographie distinctive en les articulant à ceux déjà étudiés..

Valeurs : « c'est bien de ... »	Manières d'agir introduites par des scénarios	Domaine
Écouter et participer	Se taire, lever la main, être attentif, s'inscrire dans les débats pilotés par l'enseignante, écouter ce que dit la maitresse, écouter ce que disent les camarades, expliquer aux autres élèves	pédagogique
Regarder les mots	Suivre les indications et les pointages ; découper la phrase en mots (comptage, blancs graphiques ...), écrire des mots, montrer des mots	Pédagogique Didactique
Référent les mots à leur forme orthographique	Regarder les lettres, épeler, copier avec précision, chercher des modèles, reconnaître	Didactique
Connaitre les mots par cœur	Mémoriser « ses mots », avoir « dans sa tête », épeler, écrire de tête, savoir retrouver un modèle, fermer les yeux, se tourner pour	Didactique

⁴³⁴ Les schèmes qui les gouvernent sont selon notre hypothèse liés aux scénarios dont nous faisons l'inventaire.

	épeler, redire les lettres d'un mot effacé ...	
Douter entre des segments homophoniques	Comparer des formes existantes ; mobiliser des formes connues ; indiquer son doute graphiquement ou oralement ; (s')interroger sur des mots inconnus	Didactique
Choisir entre des formes homophoniques	Utiliser des scénarios de sélection et de différenciation hétérographique	Didactique

Les processus d'enseignement qui visent le développement des schèmes visuographiques font émerger des oppositions et des analogies constitutives⁴³⁵ de l'activité scripturale. Ils sont relativement similaires :

- l'enseignante met en valeur un scénario en le « montrant » ou en mettant en scène l'action d'élèves plus avancés ; elle décrit la manière d'agir par le geste et le langage ;
- l'activité dans la SEO permet aux élèves de s'approprier le scénario proposé de manière étayée en s'appuyant sur le prêt de conscience de l'enseignante puis des élèves plus avancés ;
- dans le cadre des ateliers, les élèves utilisent le scénario en groupes⁴³⁶ sans étayage magistral ;
- les scénarios pourraient être incorporés et seraient alors mobilisables en autonomie ; les actions qu'ils gouvernent sont de ce fait muettes.

La descriptions de chacun des processus, comme l'observation ethnographique des séances successives, peut donner une impression forte de répétitivité et d'immobilisme alors que la lecture comparée des transcriptions que nous proposons manifeste aux contraire des évolutions très importantes au niveaux des prises de parole, des manières d'agir des élèves et de leur objets d'attention dans la l'écriture. L'observation des ateliers en est un des meilleurs exemples : en début d'année les interactions entre élèves sont très hachées et les problèmes de partage des places, des tâches prennent beaucoup d'énergie ; elles deviennent progressivement plus fluides, centrées sur les objets orthographique ; en CE1, elle disparaissent quand certaines manières d'agir sont

435 Incorporées elles alimentent les procédures automatisées mais l'étude de la langue permet de les objectiver.

436 Les interactions entre élèves gardent un rôle important et les phénomènes d'étayage sont plus ou moins importants suivant la taille et l'hétérogénéité des groupes.

partagées et automatisées⁴³⁷ et que certaines orthographes ne sont plus discutées.

Pour décrire l'émergence et l'enrichissement du sens du jeu hétérographique pendant les deux années du CP et du CE1, notre présentation est organisée en plusieurs entrées qui correspondent à une progression qui n'est pas une stricte successivité. Chaque entrée de notre exposé correspond à un processus observable dans l'activité de l'enseignante dès les premières séances. Ce sont les équilibres entre les scénarios utilisés par les élèves qui évoluent : les plus accessibles ont tendance à disparaître de l'enseignement lorsqu'ils semblent incorporés⁴³⁸ alors que les plus complexes sont présents au début du CP uniquement sous formes de traces dans le langage de la maitresse et se développent dans la CDSO tout au long du cycle.

Notre progressions est analogue à celle du tableau : après une étude du travail sur le regard, nous observerons comment les élèves passent de la copie à la mémorisation. À partir de ce matériau dont ils disposent, les enseignantes mènent un travail sur les analogies qui conduit les élèves de l'incorporation du doute à la curiosité pour les scénarios de choix orthographiques.

Chapitre XXVI Regarder et utiliser le matériau graphique

Lors des séances de début de CP où l'enseignante tient la craie, les élèves ne savent pas que pour écrire va se poser le problème de l'orthographe. Certains ont déjà des connaissances⁴³⁹ mais elles sont très contextualisées comme en attestent l'exemple de lettre muette proposé par Thomas, qui réfère à son prénom (NO1, 192-207). La difficulté de Lily pour effectuer le transfert entre le S final de THOMAS et celui de PAS alors que la présence du A antécédent peut faciliter l'analogie, montre le caractère encore peu généralisé du scénario analogique en début de CP. L'idée qu'une manière d'écrire puisse avoir un rôle conventionnel n'est pas encore inscrite dans le fonds aperceptif . Puisque « tout part du matériau graphique », la focalisation de l'activité sur son appropriation constitue un objectif de travail structurant et, selon nous, fondateur de la CDSO.

En effet, l'enseignante peut difficilement déconseiller aux élèves de « faire chanter » les

437 Les scénarios étant intériorisés, nous ne recueillons plus d'interactions verbales : par exemple, l'épellation des mots par un élève tuteur pour permettre à l'élève tutoré d'écrire n'a plus lieu quand l'élève tutoré sait récupérer seul les lettres sur le modèle ou dans sa tête. L'action est devenue muette.

438 Nous avons vu supra comment le scénario de comptage des mots perd peu à peu son intérêt didactique.

439 On voit par exemple émerger la notion de lettre muette dans le premier débat.

mots, les lettres en écriture⁴⁴⁰ alors qu'ils le font en lecture : elle ne peut⁴⁴¹ expliquer que nous avons un alphabet mais que le principe alphabétique fonctionne très irrégulièrement en français. Pour éviter le renforcement de l'usage de conversions phono-graphologiques inefficaces pour l'écriture orthographique, elle fonde précocement la CDSO dans laquelle les élèves peuvent participer à une activité experte guidée par le prêt de conscience magistral. Dans cet espace, l'enseignante peut, sans déstabiliser totalement ses élèves⁴⁴², organiser renversement et rupture. En désignant, soulignant, valorisant constamment les phénomènes d'hétérographie distinctive, elle propose à ses élèves des scénarios sur la langue nouveaux pour eux, à partir desquels ils pourraient développer des schèmes orthographiques, afférents à l'hétérographie dans tous ses aspects.

1 Un usage très régulé du principe alphabétique

Les savoirs phonographiques étant enseignés depuis la maternelle et dans des séances spécifiques sur les CGP, ils apparaissent au cours des SEO (XXV, 1). Les enseignantes s'appuient sur les CGP dans le sens de la lecture où elles fonctionnent de manière assez transparente en français. Elles permettent par exemple de vérifier l'identification d'un mot que l'on souhaite récupérer. Pour initier l'usage du scénario⁴⁴³ de récupération d'un mot dans la question, ENS1 demande en début d'année comment on reconnaît le petit mot NE⁴⁴⁴ (NO1, 149-159). Quatre élèves interviennent dans cette courte séquence où l'on parle de « faire chanter ». La première lettre d'un mot peut particulièrement permettre sa reconnaissance quand on l'associe au premier son de ce même mot : « c'est facile / i'y a le V » (NB1, 99).

Ces connaissances phonographiques sont aussi un appui⁴⁴⁵ pour permettre aux élèves de maîtriser la complexité de l'écriture cursive : « et après i'y a le R / et ça on pouvait s'en douter (*en soulignant du doigt les syllabes*) parce que ça fait [kâ] / [gu] / alors tout ça / certains déjà ici savent un peu que **ça fait ? + [u]** » (NB1, 67). Chez ENS1 le même jour, la résolution d'une situation analogue emprunte elle aussi aux connaissances des élèves sur le son [u]. La copie d'un mot repris par voie directe exige d'identifier toutes ses

440 Elle irait en le faisant contre des savoirs acquis par certains élèves qui peuvent avoir été valorisés à la maternelle ou dans leur famille et avoir une forte valeur affective.

441 Pour des raisons culturelles mais aussi didactiques : nous ne travaillons pas dans le cadre théorique d'un enseignement transmissif.

442 Son enseignement reste accordé à l'usage alphabétique.

443 Un autre scénario consiste à synchroniser la diction de la phrase et le pointé des mots (NB3, 272-303).

444 Qu'elle suppose connu ou reconnaissable pour certains élèves.

445 Que nous avons observé chez ENS1 le première jour de l'année scolaire, à propos de l'écriture du mot BIENVENUE.

lettres ; la maitresse souligne la continuité des apprentissages (XXIV, 1-3) et mobilise la connaissance du graphème OU. La culture de la CDSO est fondée par des valeurs graphiques et privilégie le recours à des schèmes nouveaux associés au regard.

Pour écrire cependant, les enseignantes sans invalider explicitement les scénarios phonographiques déjà existants, s'emploient à en minorer la valeur. Ainsi en NO 1 (45-60), ENS1, sans indiquer aux élèves que la manière d'agir de Thomas est inefficace pour écrire PETIT, fait semblant de ne pas entendre les élèves qui proposent un T final et met en scène l'échec prévisible. En faisant expliciter à Thomas sa manière d'agir, elle donne de l'épaisseur à un épisode qui pourrait passer trop vite et ne pas marquer les esprits ; elle « dramatise » l'impasse d'une écriture exclusivement phonographique. Ce n'est qu'après ce soulignement⁴⁴⁶ qu'elle se retourne vers les élèves qui savent qu'il faut un T (NO1, 61). Cette mise en scène met en valeur une autre manière d'écrire sans pour autant énoncer ce que les élèves devront découvrir lors des débats : la connaissance des CGP ne permet pas d'écrire correctement car l'orthographe française est opaque. On observe un épisode similaire⁴⁴⁷ dans l'autre classe (NB1, 25-33)

2 Écrire avec le regard plutôt qu'avec les oreilles

L'introduction de l'activité visuographique est menée sur un mode qui mêle ostensif et injonctif. L'enseignante encourage les élèves à partager son activité et le pointage permet de canaliser le regard. Cette première schématisation de la voie directe est associée au verbe regarder et à ses synonymes qui apparaissent à l'impératif : « **t'as regardé** au tableau ? / viens me montrer où ? (*Loane vient au tableau le bras droit levé vers PETIT*) +++++ / (*M fournit la grande règle à Loane qui pointe le mot*) ah **regardez** c'qu'elle dit Loane ! + le premier mot dont **on** a besoin + on l'a **ici** ++ » (NO1, 69). Le contexte d'énonciation partagée permet une déixis gestuelle (ici) qui soutient l'enrôlement (on). Dans cette première occurrence, l'enseignante s'appuie sur les savoirs des élèves les plus avancés, qu'elle souligne. Cette valorisation peut être limitée à des feed back très implicites comme les élèves en rencontrent à la maternelle et à la maison. Ainsi, dans l'exemple, seule l'intonation indique l'intérêt de l'enseignante pour ce scénario mais en fait l'invitation faite à Loane de venir au tableau est elle aussi un marquage positif.

Comme l'indiquent les deux tours de parole précédents, le regard est signalé comme

446 Ce terme nous permet d'établir un lien avec les schématisations de l'enseignement orthographique.

447 Le choix de l'album, de la question et l'élaboration de la réponse sont orientés pour provoquer ce problème.

moyen de savoir : « et comment **tu le sais** Loane ? » « parce qu' je⁴⁴⁸ = + (*en montrant la question*) parce **j'ai regardé** au tableau » (NO1, 67 et 68). Il est ainsi régulièrement associé à la connaissance de l'écrit : « c'est Ibrahim qui va l'écrire ici SA / **vous regardez bien** / je crois qu'on le **connait** / on en a parlé / **regarde** bien Cécilia + SA » (NO1, 242). Ce lien entre regard et connaissance est exprimé avec insistance :

celui-là tu le **connais** / ++++ (*Cécilia le montre dans la question*) ah très bien je pensais qu' t'avais pas besoin de la = de la règle parce que = **regarde** il est écrit là aussi (*en montrant dans la réponse*) / moi je dis dans la réponse là / le mot MAMAN il est là / tu le **reconnais** aussi Cécilia ? (NO1, 349).

Pour ce qui concerne l'écrit, la connaissance est faite de reconnaissances. Nous observons ici schématisés tout à la fois la voie directe et l'usage de l'analogie.

Pour construire la valeur visuographique⁴⁴⁹, la maitresse utilise des formes variées de l'injonction plus ou moins modalisées :

ça fait [pə]⁴⁵⁰ / alors moi j'écris PEUR + vous **regardez** bien ? + il faut bien **regarder** parce que / c'que j'ai oublié de vous dire / c'est que cette phrase il va falloir l'écrire + alors il vaut mieux **regarder** la maitresse quand elle écrit (*en mimant l'écriture en l'air*) comment elle s'y prend / (*M écrit*) (NO1, 322).

C'est un comportement de scripteur qui est ainsi construit par le langage à partir des jugements qualitatifs. Ils concernent la communauté entière : « **tout le monde** écoute **bien** (*M montre son oreille droite*) / et regarde **bien** tous les mots + c'est **important** de **bien** regarder les mots » (NO1, 328). Ils évaluent de manière explicite comme l'adjectif « important » ou l'adverbe « bien ». pour inscrire la valeur regard dans le fonds aperceptif. De même l'adjectif « bonne » est une première schématisation de la forme orthographique :

surtout quand i' sont **bien écrits** comme ça / i' vont rentrer dans votre mémoire / sous leur **bonne forme** + Grégory + faut que tu regardes les mots + t'es prêt ? ++++ (*en montrant les mots à Justine qui lit*) (NO1, 328).

Dans les premières séances, nous relevons des modalités d'enseignement des enseignantes proches de celles que nous avons soulignées pour les valeurs scolaires (cf. XXIV). La dimension d'enrôlement apparaît fondamentale ; c'est la valeur de la manière d'agir qui est d'abord introduite : « tout le monde a **bien** regardé ces mots ? » (NO1, 341). Ses modalités ne sont données qu'ensuite à travers la récurrence des scénarios.

En effet, que peuvent signifier exactement des expressions comme « bien regarder »,

448 L'enchaînement des deux PARCE QUE nous suggère l'hypothèse que Loane a choisi de ne pas dire qu'elle connaissait le mot et montre le scénario d'emprunt de la forme orthographique dans la question, plus facile à partager.

449 Par ce terme nous désignons l'activité du regard sur les signes graphiques et plus particulièrement sur les lettres des mots.

450 Cette prononciation peut être proposée par ENS1 en référence aux infinitifs du premier groupe.

« bonne forme » » pour un élève de CP ? Nous verrons qu'elles peuvent être source de malentendu du fait que les élèves l'interprètent à partir de leurs apprentissages en maternelle qui ont mis l'accent sur la forme des lettres (NB1, 23 cf. XXV, 1)). Certains restent durablement dans cette compréhension décalée de la valeur énoncée par la maitresse dont le travail vise en réalité à faire passer tous les élèves du calligraphique à l'orthographique. Nous verrons infra comment, dans une séance d'avril, ENS1 continue à enseigner cette distinction à certains élèves pour qu'ils puissent participer pleinement à la CDSO. La stabilité du dispositif utilisé permet à l'enseignante de continuer à enseigner à ceux qui en ont besoin des scénarios déjà acquis par de nombreux élèves et à chaque élève d'entrer à son rythme dans les interactions.

3 Vers une écriture « facile »

À partir du scénario proposé par l'enseignante⁴⁵¹ avec les mots de la question, des élèves se saisissent rapidement de cette possibilité d'utiliser les mots qui se trouvent déjà écrits dans la classe pour écrire. En situation collective, les plus avancés font profiter l'ensemble de la classe de leur repérage (NB1, 32-34 pour PETIT et 97-100 pour VEUT).

3.1 Des mots de la question aux outils diversifiés

L'opération de copie constitue dans les exemples observés un usage de la voie directe qui consiste à récupérer le mot globalement sur un support proche pour le transférer dans la phrase en cours de rédaction. Les enseignante convient constamment leurs élèves à chercher avec les yeux et non seulement avec les oreilles : « dites-moi regardez donc la phrase au tableau (*aucun geste pour la montrer*) / la question au tableau (*tous les élèves regardent le tableau ; pendant tout l'échange, M sur-articule le mot en faisant entendre avec insistance tous les sons jusqu'au E muet*) » (NO4 33). Les mots rencontrés sont constamment des aides à l'écriture dans des processus d'analogies que nous étudierons ultérieurement :

j'ai pas dit / (*en montrant le tableau*) que le mot qui était là-bas c'est celui dont vous avez besoin / mais par contre / c'est **un mot qui peut vous aider** d'accord ? / (*en posant le mot en l'air comme en début d'année*) ILS / (*en pointant le tableau*) là-bas i'y a écrit CHOISI / vous / vous devez écrire + CHOISISSENT (NO4, 35).

En récupérant le mot par voie directe l'écriture devient facile : « on le trouve ? montre-nous ++ (*Maxence pointe le mot avec précision*) / ah bè **ça tombe bien** parce qu'il est long / ce mot / et bien alors **vous allez m'aider à l'écrire** » (NB1, 52). L'appel à la coopération,

451 À travers la valorisation de l'action des élèves les plus avancés.

qui est une valeur scolaire, est alors une modalité d'enrôlement des élèves. Récupérer le mot est économique ; cette vérité est posée magistralement de manière très axiomatique puisque la classe n'a pas encore expérimenté la difficulté supposée. La facilité est rappelée ensuite régulièrement après que les élèves ont déjà pu l'apprécier ; l'échange est alors rhétorique puisque la valeur est partagée (NO3, 46-51) :

46. MAIT : elles sont fripées / ces mots-là pas difficiles / (*les paumes en l'air pour schématiser l'accord sur cette question*) **pourquoi pas difficiles ces mots-là ?**

47. MARIE : parce qu'elles sont dans la #

48. MARI : parc'qu'i's sont dans la question

49. MAIT : (*en tendant le bras vers le tableau*) ce sont des mots qui sont dans la question / qu'on peut prendre dans la question

50. MARC : et SONT on l'écrit C O N T ?

51. MAIT : (*en refaisant un geste vers le tableau*) ces mots-là / i's sont dans la question monsieur Marc

L'enseignante manifeste cette évidence par sa gestuelle et son intonation (46) ; elle la fait partager aux élèves qui répondent eux aussi sur le registre de l'évidence (47, et 48). Le pointage, qui en début de CP initiait la constitution des scénarios sur le mot, n'arrive qu'à la fin de l'interaction (49), il agit comme confirmation. On retrouve, comme sur les valeurs scolaires, un fort cadrage de l'enseignante. Le scénario d'interrogation homophonique proposé par Marc⁴⁵² (50) est refusé (51) alors qu'il existe déjà dans la CDSO. La désignation expressive du tableau par ENS1 (49 et 51) donne du corps à son enseignement et ouvre sur l'incorporation de dispositions constitutives de l'HSO qui mobilisent les schèmes visuographiques.

Par la copie, les mots sont empruntés à la culture graphique partagée de laquelle on⁴⁵³ les extrait. On peut ainsi « prendre dans un texte » (NO3, 49) comme à d'autres moment la maitresse a montré qu'on peut prendre dans sa mémoire. L'écriture fonctionne ainsi selon des scénarios d'emprunts et de réagencements qui sont généralisés à l'ensemble des supports de lecture mais surtout des productions qui restent plus particulièrement ancrées en mémoire ; la maitresse mobilise et valorise ces rencontres qui deviennent outils pour l'écriture : « Maxence Alexis et moi **on a r'gardé / là-bas** (*en montrant la pile de classeurs sur la gauche du tableau*) (NB4 52). Lorsqu'un élève pour justifier l'orthographe de VEUT, signale qu'il était au tableau, l'enseignante rattache cette opportunité à la valeur de facilité : « ah bé il est écrit au tableau / donc **i' suffisait** = § Es : de le recopier §§ / de le recopier Ellie tu es d'accord ? (NB4, 43). Le « il suffisait » est une manière d'exprimer cette facilité et les échanges montrent qu'en fin de CP cette manière d'agir est totalement partagée. On le retrouve couramment dans l'enseignement de ENS2 : « **facile**

452 Il sait lire depuis le début du CP et son passage anticipé en CE1 a lieu peu après cette séance.

453 La succession de « on » dans notre propos signale ce qui, selon l'enseignante, doit se faire dans la CDSO.

/ il est / (*l'élève a pris pris une règle et pointe exactement le mot sur la couverture agrandie*) ici / d'accord / donc **i' suffit de le recopier** + Hélia tu me donnes les lettres de pingouins » (NB2, 85). Dans ce dernier exemple, on trouve associés les deux modes d'expression de la facilité.

3.2 *L'insistance sur la conduite experte*

Cependant l'emprunt par copie directe ne fonctionne que rarement dans le quotidien de l'écriture. À partir de cette propédeutique, la conduite de récupération doit pouvoir être suffisamment généralisée. Les enseignantes proposent alors un nouveau scénario. Ainsi, lorsque Maël essaie de faire fonctionner le scénario de recherche pour PARCE QUE (280), ENS1 ne le laisse pas le développer et introduit un nouveau scénario qu'elle associe à la difficulté :

non **il y est pas** / Maël / (*M est appuyée sur la règle, on voit bien qu'elle ne « montre » rien*) c'est **moi** (*avec un geste pour s'auto-désigner*) qui **vais donner le mot** PARCE QUE / (*en scandant chaque groupe de souffle de la main mais toujours sans aucune désignation*) parce que c'est **un mot difficile** / et de temps en temps / quand vous devrez écrire les phrases tous seuls / **si je trouve un mot trop difficile** / et bé je vous le donnerai sur une étiquette ++ pour vous aider (*M écrit*) (NO1, 281).

Après avoir fait apparaître la facilité de la reprise directe du mot, ENS1 aborde l'autre facette de cette valeur en constitution : l'écriture d'un mot sans modèle, c'est difficile. Cette affirmation est de nouveau exemplifiée à partir d'un mot court que les élèves s'essaient à phonographier : « i'y a un R / t'as raison / mais i'y a un [ø] aussi // i'y a quelqu'un qui sait écrire PEUR ? (*Ryan lève la main mais M ne l'interroge pas*) ++ c'est un mot **difficile** à écrire PEUR ++ » (NO1 316). Alors que le mot PARCE QUE pose, nous l'avons précédemment développé, un problème redoutable concernant la segmentation, le mot PEUR n'est pas problématique et la recherche de ses phonèmes ne l'est pas mais l'enseignante « prête » aux élèves sa connaissance de PEUR ; c'est l'opacité des CGP qui rend le mot « difficile ». Le qualificatif n'est l'objet d'aucune explication mais la dramatisation vise à éviter des retours sur le scénario phonographique. Ainsi pour les mots qualifiés de « difficiles », le nouveau scénario reste lié à la voie directe, puisque c'est l'enseignante qui « donne le mot ». On observe alors une tension continue entre les apprentissages des élèves qui progressent dans leurs compétences à phonographier et l'enseignement magistral qui ne favorise pas cette voie, dont on peut penser qu'elle est inefficace en français (cf. IX, 5). On observe le même type de tensions dans les deux classes.

NB3 (142-152).	NO4 (50-61)	
----------------	-------------	--

142. MAIT : alors on va commencer par un E accent // et après c'est très compliqué donc c'est moi qui vais vous le = oui ? (<i>M commence à écrire</i>)	50. MAIT : D'EUX-MÊMES / alors je vais l'écrire aussi	La maitresse annonce qu'elle va indiquer l'orthographe du mot
143. MAXI : T 144. MAIT : le T d'accord 145. ÉLÈV : E 146. MAIT : et après ce sera # 147. MAXI : A / A / I 148. MAIT : ça va être A / I #	51. THOM : est-ce que D'EUX c'est :: (ou plutôt DEUX) c'est:: 52. MAIT : c'est pas DEUX comme ça (avec les deux doigts en V) / § E : d'eux-mêmes §§ on peut dire ça parle de / lui-même / ou de soi-même / d'accord ? 53. LOAN : oui mais on sait pas l'écrire 54. MAIT : c'est un mot compliqué 55. LOAN : c'est la première fois qu'on l'écrit	Les élèves tentent de prendre la maitresse de vitesse avec des scénarios phonographiques. Ils acceptent difficilement de ne pas utiliser des analogies. La maitresse reste sur le scénario prévu parce que la forme est imprédictible pour les élèves.
149. EEEE : T # X # T # X 150. MAIT : et à la fin i' va encore falloir rajouter quelque chose parce que # 151. ÉLÈV : T 152. MAIT : c'est moi qui le donne ++ (<i>en écrivant</i>) c'est E / N / T + on l'a déjà rencontré ça ? #	56. MAIT : c'est la première fois § E : D E ? §§ puis même qu'on le voit 57. GREG : c'est D / E ? 58. MAIT : pas du tout 59. LOAN : D / E / U 60. LILY : on peut s'aider de # 61. MAIT : c'est un mot qu'on a jamais vu	Les élèves continuent à faire des propositions. La maitresse insiste sur l'usage d'un scénario qui renvoie à la voie directe

Les deux enseignantes mènent un « combat » identique. Malgré leur l'insistance, certains élèves « résistent » car ils sont attirés vers l'usage phonographique qu'ils manient de plus en plus aisément⁴⁵⁴, l'enseignante travaille à favoriser la récupération par voie directe dont elle pense qu'elle sera à long terme la seule efficiente dans une langue à l'orthographe opaque. Il y a un conflit entre l'apprentissage d'une orthographe opaque et la prise d'autonomie générée par l'enseignement habituel des CGP. L'adhésion au discours magistral est alors essentiel. Loane a reconnu le scénario et en dévoile la logique (55) ; Grégoy en exprime la signification : « ah bé après **on va l'savoir** » (NO4, 63). C'est ce partage qui permet à l'enseignante de systématiser un scénario spécifique non phonographique pour les mots inconnus : « **je vais écrire** + EUX-MÊMES au tableau / toi **Thomas / t'écris** PARCE QUE / d'accord ? / **et moi j'écrirai** / EUX-MÊMES / **Thomas tu vas écrire** PARCE QUE sur le tableau » (NO4 68). Ainsi malgré

454 On remarque dans notre exemple en NB3 que Maxime associe le scénario phonographique à des connaissances sémiographiques pertinentes telles que la proposition du AI mais qui restent insuffisantes pour « trouver » l'orthographe ÉTAIENT à cette période de l'année de CP.

les propositions des élèves qui disposent de savoirs de plus en plus nombreux et sont désireux d'autonomie, les enseignantes continuent à affirmer la valeur du recours à la voie directe comme manière d'agir adéquate. En attendant que les élèves aient eux-mêmes en tête la bonne forme orthographique, elles insistent pour suppléer et refusent que les élèves cherchent ce qu'ils ne peuvent trouver. On peut penser que les élèves « intègrent » cette temporisation parce que parallèlement ils ont engagé un travail systématique de mémorisation que nous évoquons ci-dessous et qui leur permet de penser que l'autonomie qu'ils ont hâte de conquérir est en construction. Ils l'acceptent pendant la SEO et parfois en situation individuelle demandent à l'enseignante des aides sur des mots dont ils « se doutent » et qu'ils ne peuvent trouver ; ils demandent alors des compléments d'information à propos de certains sons ou pour des lettres finales muettes. Nous l'observons pendant les entretiens⁴⁵⁵ : certains écrivent et indiquent leurs hésitations ensuite comme Sacha (SS2, 3, 4) et Zélie (SS2, 3, 4) ; d'autres veulent marquer le doute (Nina SS3, Zélie SS4 sur FANTÔME) ; d'autres encore s'arrêtent et interrogent le chercheur (Manéa SS2, 3, 4, ; Julie SS3). Le recours à l'étayage fait partie des scénarios envisageables pour ces élèves qui utilisent plusieurs scénarios comme on le voit dans le cas de Zélie qui suivant les mots rencontrés manifeste son doute pendant ou en aval de l'écriture.

4 L'appropriation du scénario d'emprunt

Pendant la SEO, les élèves ont recours aux modèles et agissent ainsi « comme il faut » à la fois parce que le scénario d'emprunt a été couramment utilisé dès les premières expériences du CP et parce que l'enseignante continue à valoriser les manières d'agir visuographiques. Dès le mois de décembre on peut le voir fonctionner sans induction magistrale. Alors qu'un élève a anticipé que PINGOUIN serait un mot difficile à écrire (NB2, 5), un autre signale : « (*montrant la couverture*): **il est écrit là** PINGOUIN » (NB2, 7). Il fait le lien entre le titre que la maitresse a lu tout au début et la phrase qu'il va devoir écrire. Cette vigilance, qui nous semble constitutive de l'HSO, est valorisé par l'enseignante (NB2, 9). La ritualisation de la SEO permet à l'enseignante de répéter souvent plusieurs fois son intérêt pour la conduite proposée par exemple en reprenant lors du débat collective : « **facile** / il est / (*l'élève a pris pris une règle et pointe exactement le mot sur la couverture agrandie*) ici / d'accord / donc **i' suffit de le recopier** + Hélia tu me donnes les lettres de pingouins » (NB2, 85). Cette reprise a d'autant plus de force

⁴⁵⁵ La situation de recherche est ici artificielle et n'indique en rien que seul chez lui où en autonomie dans la classe l'élève interrogerait l'adulte. Les diverses réactions nous semblent cependant manifester les possibles dont disposent les élèves observés.

exemplaire que tous les élèves anticipent que le mot n'est pas simple à écrire vu l'état de leurs connaissances en CGP mais que, au tableau, tous les groupes ont écrit juste parce qu'ils ont agi « comme il faut ».

L'enseignante enseigne donc constamment que l'on doit se référer aux outils qu'elle rend visibles, sous forme d'affiches murales, mais aussi lisibles et accessibles en reproduisant ces phrases dans des classeurs que les groupes peuvent déplacer sur leurs tables. Elle en rappelle l'existence :

on a **le droit de s'aider** des choses qui sont = (*en montrant les placards*) qu'on a déjà écrit / si jamais j'ai été obligée d'enlever les affiches / **je vous rappelle que** toutes les feuilles / sont dans les cahiers (*M montre où se trouvent les classeurs collectifs*) / **vous pouvez vous en servir / vous pouvez vous servir** / de votre cahier bleu / (*M. marque avec ses doigts, comme pour compter, les différents outils à disposition*) (NO2, 73).

Ce rappel fonctionne comme encouragement et mêmes une forme d'injonction à utiliser ces outils qu'elle propose de manière ostensive pour régler des problèmes ; on le voit dans l'atelier dirigé où elle aide à accéder au modèle pour écrire PAIN (NO2, 105). De ce fait, ne pas s'en servir lorsqu'on sait qu'on pourrait chercher est critiquable, les « conseils » donnés doivent être suivis :

ouais / i's étaient / coincés / i's se rappelaient plus comment ça s'écrivait / PAIN / parce que Rémi tout à l'heure / **il nous a donné une bonne idée** en plus / il nous a dit que COPAINS / et ben on connaissait le mot PAIN § E : et que CO §§ mais i' fallait **aller le chercher** / et i'y a des enfants **i's sont un peu fainéants** pour **aller chercher** les mots / **on l'a ce mot PAIN** / **on l'a** dans quelle histoire ? (NO2, 113).

Ce jugement négatif encourage chaque élève à entrer dans la conduite encore plus économique qu'est la mémorisation du mot. Les remarques finales manifestent l'enjeu. « avoir le mot » exprime une évaluation de la culture de l'écrit installée dans la classe ; cette évaluation est de type quantitatif puisqu'elle concerne un inventaire de mots à disposition et non des règles. L'écriture est ainsi un réemploi continu du matériau à disposition qui ne peut être réduit à une copie irréfléchie : « SONT et ELLES / **faut pas se tromper dans l'ordre !** » (NO3, 403). La récupération du mot n'est donc pas une simple tâche d'imitation mais une sélection et le scénario ne peut être efficient que dans la mesure où ces transferts sont l'objet de la plus grande précision : « comme dans SA CLASSE § E : de CP §§ + **très bien ::** / **bravo** Ibrahim / t'as vu i'y a pas que moi qui peut faire la secrétaire hein / bientôt ce s'ra vous qui devrez tout écrire » (NO 1 244). Récupérer le modèle étant facile, les élèves savent tous apprécier les aides que donne la maîtresse au moment où il faut écrire la phrase sans erreur : « **t'es gentille** de laisser / la question » (NO3 397). Ainsi en situation d'écriture, les enseignantes, et peu à peu les élèves, font constamment référence au matériau graphique, qu'il soit vu ou mémorisé. Cette pratique

nous semble rendre compte de l'hypothèse théorique de l'autonomisation⁴⁵⁶ de l'écrit.

5 Appropriation de la rupture orthographique

Le brassage continu du matériau graphique amène les élèves à effectuer très tôt des analogies dont nous verrons ultérieurement qu'elles sont objets d'enseignement pour les enseignantes qui valorisent les écritures par transfert⁴⁵⁷. Elles valident alors des questions dans lesquelles les élèves anticipent des difficultés sur les CGP mais peuvent aussi refuser de les suivre et les renvoyer à la voie directe et aux outils qui sont à disposition comme on vient de le voir pour Marc (NO3, 50-51). Elles savent que les élèves sont à la recherche de leur autonomie. Thomas (NO3, 7-10) se pose le problème du pluriel. Marc repère un problème potentiel concernant les CGP. Au lieu de les encourager dans ces interrogations, elles valorisent les scénarios d'emprunts qui à long terme ont une grande efficacité. Par ce type de jugement de valeur en actes où elles privilégient la voie directe, elles enseignent la rupture orthographique.

L'usage récurrent des scénarios de la voie directe construit un savoir global : les mots du français ont chacun une écriture caractéristique même s'ils sont exclusivement composés de phonogrammes. Pour l'expert, ce savoir est la conséquence d'un processus historique qui a conduit à la généralisation de l'hétérographie distinctive. Dans la CDSO il est d'abord le fruit d'une accumulation d'expériences commentées par l'enseignante selon un système de valeur stable : la manière d'agir n'est pas enseignée de manière générique mais à propos de chaque mot. Comme l'enseignante agit selon des scénarios stables, les élèves peuvent les distinguer et incorporer la spécificité des contextes d'usage. On récupère les mots quand ils sont accessibles sur des supports ou en mémoire. Quand le mot est difficile, la maîtresse le donne pour que sa forme conventionnelle soit très tôt utilisée. Quand les élèves commencent à repérer ce qu'ils ne savent pas, elle répond volontiers aux demandes. Pendant les ateliers, elle incite à se mettre d'accord ou à indiquer qu'on se sait pas.

6 Apprendre à regarder orthographiquement

L'enseignement de la focalisation visuographique relève d'un double mouvement : d'une part la valeur est partagée parce qu'elle facilite l'écriture et d'autre part les enseignantes précisent la manière d'agir et enseignent comment regarder. Il faut

456 Dont nous avons vu qu'elle ne doit pas être confondue avec une théorie autonomiste.

457 Ce travail sur les analogies est étudié infra (XXVIII) et prépare le chemin des analogies plus réglées comme l'usage des terminaisons d'accord.

localiser ce qui doit être regardé, être précis mais surtout regarder de manière pertinente.

6.1 *Du regard conjoint au scénario « chercher / trouver »*

En début de CP, il y a ceux qui voient tout seuls comme Loane qui dès le premier jour montre les mots qu'elle connaît, comme Yohan qui vient aisément montrer au tableau ce qu'il remarque ; il y a ceux qui entrent aisément dans l'imitation comme Lily qui retrouve un mot dès la première séance à la manière de Loane et il y a ceux que l'enseignante encourage ou incite à adopter cette manière d'agir : « **tu le vois ?** (*Grégory acquiesce de la tête*) **tu le vois** aussi Safa ? (*pendant que Grégory se lève*) / **NE ?** » (NO1, 144). Grégory a déjà repéré le mot et la question n'est que de pure forme, elle permet surtout à l'enseignante de marteler la nécessité de chercher les mots. En revanche, l'interrogation de Safa est plus ciblée et vise les élèves qui entrent plus lentement dans ce mode d'action. La réaction de Thomas valide l'intérêt de cette insistance : « ah oui / ah oui NE VEUT PAS / ah moi **je l'ai vu aussi** » (NO1, 145). Sa réaction est suivie en 146 de celle d'un autre élève qui repère le mot cherché avant que Grégory ne vienne, en pointant, valider l'ensemble des recherches. Le mot NE n'offre aucune difficulté d'écriture et sa récupération par voie directe n'a d'autre intérêt que de proposer un format pour l'action. Nos transcriptions contiennent de nombreux épisodes où les enseignantes s'assurent que tout le monde voit le mot cible à récupérer. Elle organisent un guidage du regard en faisant systématiquement pointer par des élèves qui les ont repérés les mots qu'il faut trouver pour écrire. Ce partage du repérage s'opère sur un mode très explicite et très répétitif car au-delà de chaque mot reconnu, c'est la manière d'agir qui doit être incorporée.

Le guidage du regard combine chez les enseignantes observées le pointage gestuel et l'injonction à regarder. Chez ENS2, le pointage est systématique pendant les débats quand il s'agit de comparer les propositions des divers groupes et constitue une invitation au partage : « **maintenant** + on va **regarder** + ce que vos camarades = ce que vous avez écrit + chut + Mickaël ? + **on y va** / alors / ILS (*en montrant les quatre formes*) / ILS / IL / IL / Yohan ? + » (NB3, 32). L'association entre appel au regard et pointage peut être très resserrée : « alors / on **regarde** ce que vous avez écrit + d'accord Alexis ? / **on y va** ? + alors / LE (*en montrant les diverses occurrences*) » (NB4, 37). Cette fédération de l'attention conjointe constitue en particulier une annonce du lancement de l'activité de débat qui est signalée dans nos exemples par « on y va ». Cependant chez ENS2, le verbe REGARDER n'est pas repris plus de six fois par débat pour accompagner le geste alors

que chez ENS1 ce verbe apparaît en moyenne quinze fois par débat⁴⁵⁸. L'injonction peut être l'objet d'une répétition : « on **regarde** le mot SONT ici (*en le montrant sur la bande 1*) = Schyama tu **regardes** / Sarah aussi ? » (NO3, 178). Le recours au pointage de l'ensemble des formes qui n'est pas systématique apparaît dans des situations complexes où il permet à l'enseignante de souligner son invitation à être attentif:

on **regarde** ici (*en montrant réserve sur la bande 1*) ++ tout le monde **regarde** bien le mot ici § E : non ça fait pas [e] §§ je veux juste que tout le monde **regarde** / il faut être sûr qu'il i'y a écrit [re] / [zɛr] / vɔ] / Thibault tu **regardes** ? / (*en pointant successivement les bandes 2 à 4*) en voilà un autre / en voilà un autre § Rémi : j'comprends aussi pas le groupe noir §§ et en voilà un autre § Rémi : j'comprends § § Rémi si tu veux parler tu lèves la main = je vais demander à Loane (NO3, 309).

Le guidage de l'attention visuelle conjugue un mélange d'adresse au pluriel (« tout le monde, nous, on ») et au singulier (« Sarah, Schyama, Thibault »...) qui relève de l'injonction. Le scénario peut alors être intériorisé et proposé pour préparer le débat : « (*M est debout à côté du tableau de gauche où sont affichées les 4 bandes*) je laisse un petit peu de temps à tout le monde:: / pour avoir le temps / de bien **regarder** les phrases » (NO3, 102). La position de l'enseignante situe globalement ce qu'il faut regarder mais chaque élève doit effectuer par lui même le travail de ciblage selon ce qu'il a déjà appris.

Si l'activité visuographique est ainsi initiée par un guidage gestuel et langagier, les élèves pour pouvoir agir avec ce scénario doivent aussi apprendre à chercher. La lecture des débuts de transcriptions NO1 et NB1 permet d'observer comment sont articulées et mises en valeur les trois actions montrer/regarder/chercher ; les manières d'agir utilisées par certains élèves sont fortement soulignées. La valorisation de l'enseignante (« ah ben **bravo grâce** à Loane », NO1, 73) est alors reprise par une élève (« mais grâce à Loane », NO1, 74) et dès le mot suivant, cette même élève peut, selon le scénario visuographique qui vient d'être mis en place, repérer le mot KANGOUROU (NO1, 83-88) ce qui permet à l'enseignante de renouveler la valorisation de ce scénario : « il est écrit là aussi / **merci grâc'**à Lily »(NO1, 92). L'activité langagière magistrale marginalise le fait de chercher « avec les oreilles » (NB1, 32) en mettant en scène les impasses mais quand les élèves agissent selon le scénario visuographique, celui-ci est valorisé : « ah / il y est aussi ! **c'est merveilleux** ! » (NB1 94). Récupérer le modèle devient ainsi une aubaine que l'on cherche à susciter : « SORTIR / est-ce que on aurait encore **la chance** de pouvoir le trouver sur le tableau le mot SORTIR » (NB1, 115). Ce terme bien peu didactique permet d'introduire le sens de la conduite et de fonder le travail du regard comme valeur. La SEO propose ainsi des scénarios d'écriture où le recours au graphique devient

458 Nous retrouvons un phénomène que nous avons repéré à propos de l'autonymisation. Dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe, ENS1 utilise un guidage langagier très insistant alors que ENS2 s'appuie sur un guidage gestuel du regard.

« naturel ».

L'activité qui associe montrer et regarder est alors enrichie par l'encouragement à chercher, ce qui permet de trouver : « **j'ai trouvé MAMAN / j'ai trouvé MAMAN** » (NO1, 252). L'enjeu pour l'enseignante est d'élargir le champ de la recherche à l'ensemble des outils quand le mot à récupérer n'est pas déjà dans la question. On a un exemple de la diversité de cet enseignement en NB4 où, pendant les ateliers, on observe simultanément le même jour l'usage autonome du scénario chez certains (NB4, 4-12), sa mise en œuvre étayée pour d'autre (NB4, 20-29), et l'enseignement sur le mode récurrent de l'expression de la culture partagée ; la maitresse propose une phrase à compléter qui génère une sorte de polyphonie : « **PARCE QU'IL** / alors (*en revenant montrer sur les bandes*) / il a été écrit de la même façon ici (*sur la bande 3 bleue*) / et ici aussi (*sur la bande orange 4*) / parce que vous êt' allés = § E : **chercher** §§ Jeanne ? » (NB4, 99). La phrase est à nouveau complétée par Jeanne qui lève la main et la procédure est à nouveau décrite de manière explicite par ENS2 alors qu'elle est déjà en place chez de nombreux élèves : « on l'avait déjà écrit / on l'a **retrouvé** dans les / cahiers / § E : parce qu'il est §§ et on l'a donc écrit **comme il faut** / le baobab veut le remercier parce qu'il # » (NB4, 108). L'usage de « retrouver » montre l'efficacité de cette manière d'agir adéquate, le préfixe intensif insiste sur la valeur résultative de l'action et sur la continuité de l'enseignement et des apprentissages. Les élèves sont passés à des désignations langagières et ne sont pas enfermés dans les gestes de pointage qui ont servi à initier le scénario.

6.2 Les exigences indiscutables de l'activité visuographique

Le recours au scénario de récupération de mots crée une nécessité de précision puisqu'on se réfère à un modèle vérifiable. La maitresse y encourage constamment :

alors / au petit mot PAS (*en le montrant sur la bande verte*) / tu me dis qu'il manque un S / tu as raison / **on le connaît** ce mot (*en le montrant sur la bande du haut*) / le mot PAS / **on l'a utilisé** déjà de nombreuses fois / et on avait dit que ce mot-là il était gentil / il était sympa / une fois qu'on savait l'écrire / i' changeait plus / le petit mot PAS / **i' s'écrit toujours avec un S** (*en montrant la bande 4 puis la 3*) / c'est vrai qu'i'y a les enfants du groupe vert ils l'ont oublié (NO2, 110-11).

Ce type de commentaire n'évoque absolument pas⁴⁵⁹ la procédure phonographique pour concentrer l'attention sur la stabilité de la forme orthographique. Auparavant en atelier (NO2, 89-92), la maitresse avait évoqué le fait que le S ne s'entend pas. Ainsi pour reconnaître le mot, il faut respecter son orthographe : « tout à fait / et **là on est obligé** = Mathias / de mettre ? » (NB2, 29). L'écriture est une question de lettres pas une question

459 Et cette occultation systématique peut « peser » sur l'habitus scriptural.

de sons. Dans cet exemple, ENS2 conclut par une première schématisation du mot invariable : « c'est **un mot tout seul** / et i' s'écrit **toujours** comme ça / » (NB2, 32). La CDSO est ainsi rapidement pétrie d'obligations : « en plus y'avait un seul F / alors **qu'il en faut les** (ou **faillait par amalgame du présent et de l'imparfait*) = **qu'il en fallait deux** » (NB3, 163). Ces obligations permettent de réussir : « dans **l'premier** i's ont **réussi** » (NB3, 167). ENS2 inscrit la performance dans la valeur du bien déjà développée : « est-ce que = pourquoi tu sais que c'est celui là qui est **bien écrit** ? » (NB3, 170). Dans la CDSO, les élèves s'approprient peu à peu les savoirs du monde de l'écrit qui permettent de valider les écritures : « on l'avait déjà écrit / **on l'a retrouvé** dans les / cahiers / § E : parce qu'il est §§ et on l'a donc écrit **comme il faut** / le baobab veut le remercier parce qu'il # » (NB4, 108). Les élèves sont de plus en plus capables d'occuper le rôle de la maîtresse et accèdent à des scénarios de plus en plus diversifiés fondés sur la mémoire et la maîtrise des outils. Écrire « comme il faut » est une valeur partagée dans la CDSO. Ce comportement bienséant, qui rappelle le monde des valeurs partagées décrit par Wacquant (cf., XVI, 5-1) peut devenir accessible à tous.

Il est introduit dans la CDSO à partir des images mémorisées qui créent l'évidence de l'orthographe et tendent à marginaliser l'usage des CGP comme scénarios d'écriture. Les élèves savent bien que PA ça fait [pa] que PLENTE ça fait [plât] mais ces solutions phonographiquement acceptables sont dévalorisées⁴⁶⁰ dans la CDSO. Avant que son rôle sémiographique ne soit approfondi le respect de la forme orthographique s'amalgame à la segmentation pour définir le mot comme ensemble de lettres sémantisé. La définition orthographique permet d'effectuer une discrimination et de juger si un ensemble donné est un mot ou n'est pas un mot. Quand Lélia utilise cet argument pour éliminer une forme proposée⁴⁶¹ (NB3, 53). Yohan peut surenchérir : « c'est pour ça qu'on l'a pas mis » (NB3, 55). Peu importe la véracité de son affirmation, nous constatons que quand l'enseignante valide l'argument de Lélia, Yohan s'inscrit dans le jeu réglé.

Le partage des valeurs orthographiques permet alors à l'enseignante d'être comprise dans son exigence concernant la copie :

celui +++ c'est bon ? / i's ont oublié l'accent circonflexe / c'est une remarque que je vous fais souvent / vous avez le modèle sous vos yeux / et pourtant vous faites des fautes / **on a plus le droit / on a plus le droit /on est grands maintenant** / § E : **on est grands maintenant** §§ § Maël : j'ai trouvé §§ je t'écoute Maël » (NO4, 99).

Même si les scénarios sont en cours d'incorporations, la reprise du jugement par un élève exprime son adhésion au corpus de valeurs ; les accents ne sont pas des fioritures

⁴⁶⁰ Contrairement à des habitudes courantes en CP que nous avons signalées dans les entretiens.

⁴⁶¹ La forme ONS comme analysé en XXV, 3-3-1.

calligraphiques mais des signes graphiques intégrés à l'écriture⁴⁶².

Le mot ayant son écriture, on peut le « voir » avant qu'il ne soit écrit : « car / elles / donnent / (*la main flotte au niveau du crâne **un peu devant les yeux***) **vous essayez de voir les mots dans votre tête** / ELLES / § E : donne §§ problème avec ELLES ? » (NO3, 55). Les élèves participent pleinement à la communauté des scripteurs orthographieurs qui convoquent les mots par la voie directe. Il y a un effet-retour de la culture de l'écrit qui est lié aux pratiques d'enseignement et pas uniquement à l'objet. La participation à la CDSO est tout à la fois participation à la culture scripturale moderne et source constante de possibilités de malentendus dans la classe de CP⁴⁶³. En effet, tant que l'écriture orthographique n'est pas incorporée, automatisée, l'enseignante ne peut jamais être sûre de ce que voient les élèves. On observe cet écart dans les moments où elle effectue un enseignement implicite de la grammaire (NO3) :

55. MAIT : elles sont fripées = d'accord = elles sont fripées / et ces mots là sont écrits dans la question / elles sont fripées / (*avec un geste qui schématise l'évidence*) CAR c'est un mot qu'on écrit depuis longtemps (*des élèves disent les mots juste avant M*) car / elles / **donnent** / (*la main flotte au niveau du crâne un peu devant les yeux*) **vous essayez de voir les mots dans votre tête** / ELLES / § E : donne §§ problème avec ELLES ?

56. EEEE : non

57. MAIT : non / **DONNENT** ++ **DONNENT** / j'crois qu'on

58. REMI : si dans ELLES / faut mettre un S ?

59. MAIT : ah / si on parle de plusieurs / on sait qu'il faut mettre un S

Rémi réagit à retardement sur ELLES et aucun élève ne fait de transfert sur DONNENT malgré la répétition et le ralentissement qu'ENS1 a provoqué. Ainsi l'exigence de respecter la forme orthographique des mots est un horizon qui dans la CDSO est toujours posé par les enseignantes mais n'est pas toujours atteint par les élèves.

6.3 Le rôle fondamental de l'épellation

Les enseignantes conduisent le regard de leurs élèves avec fermeté et systématiquement. Elles précisent aussi ce que l'on regarde et comment le faire « bien », c'est à dire de manière efficiente pour écrire orthographiquement et respecter les exigences. En l'absence de définition explicite du mot, un travail est mené, à partir d'exemples, pour conduire les élèves à regarder les lettres : « **ça commence comme PAPA** / ça veut dire que tout le monde **avec ses yeux** // là-bas (*en montrant le tableau avec la baguette mais en l'agitant, sans pointer un mot particulier*) peut trouver le mot PAS / **qui commence comme PAPA** = Mathias ++ et qu'i'y a **un S a là fin** qu'on n'entend pas » (NB1, 108-110). Le S est une lettre : l'accumulation d'exemples de ce type indique ce que l'on regarde.

462 Qui ont valeur discriminante au niveau phonographique.

463 Et plus globalement dans les classes de cycle 2.

Chez ENS1, l'introduction de la focalisation est aussi fondée sur un exemple : « et i'y a bien **le T** à la fin / t'as vu Thomas ++ tu l'avais dans ta tête + mais t'avais oublié **le T** de la fin » (NO1, 71). C'est cette focalisation sur le matériau graphique de base qui conduit les enseignantes à adosser le travail de copie à l'épellation des mots : « tu me **lis** les lettres de KANGOUROU ! (*en plaçant sa craie au début du deuxième trait*) + tu me **dis** les lettres / t'as pas besoin de te lever + je t'écoute / (*en remontrant avec la règle*) c'est ce mot-là » (NO1, 92). L'hésitation lexicale de l'enseignante signale une difficulté didactique liée au cadrage théorique : la linguistique ne reconnaît que le graphème (Catach, 1979). Or dans sa classe de CP, l'enseignante n'a pas d'autre recours que la lettre pour désigner ce qui constitue l'unité du matériau graphique. Faut-il les dire ? Les lire ? Les nommer ? Les élèves ne sauraient parler d'écriture sans recours à ce vocable. Quoi que dise ici la théorie, elles constituent le mot comme forme orthographique : « qu'est-ce que c'est **les lettres** Rémi ? / pour écrire IL ? » (NO1, 283). En convoquant le graphique, ce scénario peut permettre à tous les élèves de participer à l'activité si les formes orthographiques leur sont déjà connues ; ainsi Dylan trouve le mot PAS qui commence avec les mêmes lettres que PAPA (NB1, 101-108) : « je sais **où** il est » (NB1, 109). La suite de la vidéo montre que sa recherche a été réellement fructueuse et qu'il pointe le bon mot avec efficacité parce que, selon nous, il a reconnu la suite de lettres.

L'usage de la lettre est ainsi appropriable par les élèves puisqu'il est en continuité avec l'apprentissage de la comptine alphabétique en maternelle⁴⁶⁴. Nous voyons émerger une analogie entre écrire et épeler puisque dire la succession des lettres permet de reconstituer la forme orthographique du mot par la voie directe. Cette équivalence pour l'apprentissage⁴⁶⁵ est constamment entretenue par les enseignantes qui, quand elles écrivent ou font écrire, demandent à un élève de dire les lettres. Ces épellations permettent de s'assurer de la précision du regard. Lorsque l'attention est concentrée sur les lettres, c'est-à-dire le matériau graphique tel que l'aborde les élèves, regarder s'apprend en comparant : « on est en train de **regarder ce qui est écrit** + peut-être même / que si on **regarde attentivement** / on a déjà **des remarques** à faire » (NO2, 109) et quand les interactions verbales ont permis de partager la focalisation sur les lettres, les schèmes visuographiques étant installés, les élèves interprètent correctement les appels de l'enseignante à la vigilance visuelle : « **a::ttention::** / **je veux tous les yeux** + (*M garde la craie sur la fin du E de DONNE*) » (NO3, 276). Cette simple formule fonctionne ici comme

464 Elle est de plus concrète, possible à désigner, contrairement au phonème.

465 Nous pensons que l'expert n'épelle pas car le scénario est intériorisé. Nous verrons que le regard est intériorisé mais que les élèves « ne lisent pas en eux-mêmes » quand ils récupèrent une forme orthographique.

signal pour Lola qui s'appuyant certainement aussi sur le pointé indique aussitôt qu'il faut un S. Ce type de réaction devient courant et rapide et pourrait être particulièrement efficient pour la transformation des savoirs morphologiques en savoir faire. Par ce type de réactions des élèves manifestent qu'ils ont attribué aux intensifs flous comme « bien » la signification orthographique que les enseignantes leur donnent. Or cette focalisation sur les lettres peut rencontrer un obstacle supplémentaire observable dans les deux classes suivies.

6.4 *La mise en suspens de l'exigence calligraphique*

La qualité graphique relève au CP d'une double définition : elle concerne à la fois le tracé (calligraphie) et le choix des lettres (orthographe). Notre connaissance de la première dimension relève de l'observation ethnographique des classes observées : la propreté des cahiers, la qualité des écritures cursives ne laissent aucun doute sur le positionnement des enseignantes observées. Elles engagent fermement leurs élèves dans la production d'écrits lisibles et même agréables à regarder. Leur écriture au tableau atteste par ailleurs d'une volonté de présenter des modèles de qualité. L'ensemble des observations atteste d'un travail régulier et exigeant concernant la calligraphie. En situation d'écriture, ENS1 incite Sarah à s'appliquer : « qu'est-ce que c'est cette lettre-là que tu viens de me faire § E : O §§ O oh / **il est très moche** (*l'effaçant*) / on me le **refait joliment** ? / quand on écrit **pour les copains** / **on s'applique** / quand j'écris au tableau moi pour vous / **je m'applique** hein / parce que **quand je suis une maman** / j'écris pas comme ça bien (NO2, 172). La comparaison à sa propre pratique est sans équivoque sur la valeur communicative de cette application. On a ici une définition du bien écrire communément partagée à l'école et particulièrement travaillée en CP.

La polysémie de l'expression « bien écrire », exigence concernant le graphique, suscite ainsi des exigences variables chez les enseignantes suivant les situations. Nous en avons des traces dans les débats chez ENS1⁴⁶⁶, le tracé des lettres et la rature sont aux moments des échanges collectifs objets d'une double injonction que l'on peut résumer ainsi : il faut s'appliquer mais ce n'est pas la peine d'en parler. Ainsi les ratures sont proscrites au moment des ateliers : « i'y a autre chose que je voulais vous dire / la dernière fois / on a eu du mal à lire les feuilles parc' qu'**y'avait beaucoup de ratures** / **y'avait beaucoup de ratures** / parc' que les enfants écrivaient sans s'être mis d'accord ++ si on se met d'accord avant d'écrire / **i'y a aucune raison qu'y'ait des ratures** + si on se dit bien les lettres ensemble avant / **y'aura pas de ratures** / ce coup-ci / **je veux une feuille / sans ratures** +++ » (NO2 75).

466 Qu'il s'agisse de hasard ou qu'elle n'utilise pas ce geste professionnel, nous n'avons pas de situations équivalentes dans nos transcriptions avec ENS2.

Le long commentaire, la récurrence de l'emploi du mot « rature » semblent montrer qu'au delà de la propreté, ce que vise l'enseignante c'est l'incorporation d'un scénario : on sélectionne les lettres du mot au niveau orthographique avant de les tracer. Pendant le débat orthographique, cette demande n'a plus d'intérêt : ni la formes des lettres ni les ratures ne sont intéressantes : l'exigence calligraphique sans être contredite est cantonnée.

Malgré les injonctions fermes de l'enseignante en amont de l'écriture, les remarques des élèves sur la calligraphie pendant le débat sont fermement et explicitement repoussées car il s'agit de permettre à tous d'accéder aux significations de l'orthographe. Ainsi, Ernest étant intervenu à propos de ratures peu auparavant, l'enseignante avait valorisé sa participation du fait qu'il intervient peu en grand groupe. Lorsqu'il réitère ce même type de remarque, elle opère une clarification sur les enjeux des débats pendant la SEO :

Ernest ++ **je suis contente** que tu participes / d'accord / tu lèves pas souvent la main / et **je trouve intéressant** que tu aies quand même repéré que sur la page noire / (*en montrant la bande*) i'y'avait des enfants qui avaient fait des ratures (*en la montrant*) et **c'est vrai** qu'on a demandé / de se mettre d'accord avant d'écrire / pour **éviter les ratures** / ce qui nous intéresse Ernest / maintenant / (*avec la main qui en l'air trace des formes arrondies*) c'est qu'on regarde pas seulement la façon dont c'est écrit / c'est vrai que / on écrit plus ou moins bien / parce qu'on a pas les lignes du cahier / maintenant c'est qui m'intéresse / (*M passe des bras croisés à la main gauche en avant avec les doigts allongés qui se rejoignent pour manifester la plus grande précision attendue*) **c'est les lettres dans le mot** » (NO3, 110).

La maitresse développe longuement qu'elle comprend ce qui peut motiver l'intervention d'Ernest et l'encourage à participer ; elle agit selon la démarche V.I.P. explicitée dans la recherche PROG (Brigaudiot, 2004 ; Ducancel, 2006). En conséquence, elle pose l'écart nécessaire pour entrer dans la CDSO et pour ce faire, elle disqualifie fermement l'objet de son intervention. Son intervention est beaucoup dense et sèche lorsque Rémi qui est un grand parleur intervient de la même manière :

on a déjà dit / Rémi = je le dis à Rémi / **je l'ai déjà dit tout à l'heure à Ernest** ++ (*en scandant les accents avec la main*) **d'accord** / i'y a des moments où c'est pas bien écrit + **d'accord** / i'y a des moments où i'y a des ratures + **est-ce qu'i'y a un seul** groupe ici / qui n'a jamais fait de ratures ? / **ou** qui n'a jamais mal écrit ? (NO3, 238).

Le fait de s'adresser à un élève qui participe généralement avec pertinence lui permet ainsi d'effectuer une généralisation sur la non pertinence des interventions à caractère calligraphique. La répétitions des « d'accord » qu'elle souligne du geste et les interrogations rhétoriques marquent fermement son désaccord. Cette généralisation est reprise un peu plus tard :

on a dit **que ça / les ratures** = i's étaient p'têt allés un peu vite / i's se sont rappelés que sur le A / la maitresse pointe le A sur la bande verte / **i'y a pas de question à se poser** / les

enfants m'avaient demandé quand même / si c'était un A avec ou sans accent / parce que i' nous pose problème celui-là (NO3, 352).

Au cours des séances, les élèves sont conviés fermement à focaliser leurs interventions et donc leur attention sur l'orthographe qui est une dimension très précise du graphique. Ce rappel est repris avec fermeté de semaine en semaine ce qui montre la force de l'enjeu pour l'enseignante et une forme de difficulté pour certains élèves à agir comme il faut :

on ne me dit pas / ah:: il a fait une lettre trop petite et lui il a pas bien formé / (*la moitié des élèves ont la main levée*) d'accord ? / on sait que quand on écrit c'est pas toujours facile / quand on est à trois / on se bagarre pour le stylo + c'est pas très facile / d'accord ? / donc + **je veux pas de remarques / sur la façon d'écrire les lettres** / par contre / § E : et pas les ratures §§ **je veux des remarques sur la façon d'écrire les mots** / ça ça m'intéresse / § Maël : ratures § **ratures j'entends pas parler** (NO4, 87).

Pour expliquer le « comme il faut parler » l'enseignante doit se saisir de difficultés lexicales inhérentes à notre langue puisqu'elles concernent la polysémie du verbe écrire et de la notion de graphie. Dans la CDSO, parler des mots signifie regarder l'orthographe par opposition à parler des lettres⁴⁶⁷ qui serait consacré à la calligraphie. L'absence de remarques mal orientées pendant le débat laisse supposer que les élèves ont compris la distinction mais il nous semble que cette ambiguïté linguistique participe à la complexité de la focalisation orthographique dans toute CDSO en constitution. En début de CE1, ENS1 juge encore utile de commencer le débat en rappelant l'objet d'attention (NO5, 73). Aucune remarque d'ordre calligraphique n'apparaît dans l'ensemble du débat.

Cette analyse du travail sur la qualité graphique manifeste la complexité du travail sur l'HSO. En effet, le travail sur la lisibilité est une valeur continue en CP mais pour écrire c'est constamment autrement qu'il leur est demandé de regarder. Cet « autrement » est éloigné qualitativement, tout en étant localisé dans la même « forme » de mot. Cette tension vient s'ajouter à celle qui porte sur les schèmes phonographiques. Par contre, malgré des observations ethnographiques nombreuses, nous n'avons jamais noté que des élèves signalent la contradiction entre les injonctions de l'enseignante. Alors même qu'ils peuvent avoir du mal à agir « comme il faut », lorsque l'enseignante rappelle ce « comme il faut », ils y adhèrent aussitôt. Il semble alors qu'en dehors des moments de malentendus, ils parviennent, grâce à la récurrence des SEO, à se repérer dans les formes d'hétéroglossie magistrale liées aux diverses dimensions de l'écrit.

6.5 La spécification d'un regard de scripteur

467 Et non pas « dire » ou « donner » les lettres qui est une épellation donc une activité orthographique.

Le sens de verbes comme « regarder » ou « voir » connaît une évolution du point de vue des élèves qui s'engagent dans la CDSO ; alors qu'en début c'est la valeur directionnelle qui prime, renforcée et schématisée par le pointage, l'activité visuelle évolue qualitativement. En début de NO3, l'enseignante prépare les ateliers avec un demi groupe. Alors qu'elle attire leur attention sur RÉSERVE et demande aux élèves si le mot leur pose problème, l'un d'eux indique : « **non** mais j'me rappelle plus **l'avoir vu** » (NO3, 31). La négation initiale indique que l'élève se sent capable d'écrire mais qu'il a, en amont mobilisé la voie directe et constaté qu'il ne dispose pas de la forme orthographique en mémoire. C'est le même verbe qu'utilise l'enseignante un peu plus tard : « PLANTE je pense que c'est un mot qu'on a **déjà vu beaucoup écrit** § Es : oui:: ! §§ c'est **un mot qu'on connaît par cœur** » (NO3, 87). Sa fin d'intervention explicite le lien entre regard et orthographe mémorisée.

Le tissage des expériences passées et présentes focalisées sur les formes orthographiques vise ainsi l'incorporation du recours à la voie directe. En NB3 (93-99), on observe l'abondance des formes au passé composé : « on l'a déjà vu » (94) , « on a regardé » (99) , « on l'a utilisé déjà » (100). Elles ont valeur résultative et permettent d'agir dans le présent de l'écriture. L'activité diffuse dans la CDSO des manières d'agir qui visent l'amélioration qualitative du regard. Cette systématisation⁴⁶⁸ de l'attention aux formes orthographiques peut, selon nous, secondariser la définition du mot et la définition orthographique de l'écriture. Elle pourrait initier le questionnement d'ordre grammatical et lexical.

Ce travail sur la qualité du regard pourrait fonder le déclenchement automatisé du scénario chercher/trouver qui deviendrait schème incorporé. Par exemple dans un atelier, Schyama feuillette le porte-vues rapidement pour trouver le mot DONNE / DONNENT. Elle sait par ailleurs qu'elle devra récupérer le mot LEUR au tableau⁴⁶⁹. Or pendant sa recherche, elle le repère dans une phrase du porte-vues alors qu'elle ne le cherchait pas : « **eh** mais **y'avait là** LEUR » (NO3, 95). Le traitement des formes orthographiques est en train de devenir de moins en moins coûteux pour cette élève qui est pleinement inscrite dans la CDSO. Cette automatisation permet peu à peu l'économie du scénario de recherche puisque le mot est dans la tête. C'est le cas lorsque Matthias parle de DONNE : « à = au groupe rouge / i's = à DONNE i' faut deux N pas un N / (*Matthias ne pointe absolument pas le mot mais il le regarde*) » (NO3, 115). La saisie de la

468 Dans un double sens de récurrence et d'entrée dans le système de schèmes qui pourraient le restructurer.

469 Où Ibrahim l'a écrit pour toute la classe.

forme orthographique est assez incorporée chez cet élève pour qu'il se réfère à ce qu'il a dans la tête sans montrer ce qui est au tableau. Nous reviendrons en XXVII sur l'enseignement du regard qui, initié dans les activités de copie, est poursuivi et enrichi dans les activités de mémorisation.

Écrire peut alors consister à regarder ; le fonctionnement du groupe bleu en NO3 est de ce point de vue intéressant. Ernest a souvent tendance à monopoliser le stylo ; on l'observe dans l'atelier dirigé NO2 (76-108) où l'enseignante lui enlève plusieurs fois le stylo des mains pour qu'il laisse écrire Sarah et Ryan. On le voit en train d'écrire⁴⁷⁰ « LES RÉSERVES À LA PLANTE » Rémi, et Marc hors cadre, le surveillent par dessus son épaule sans chercher à se saisir du stylo⁴⁷¹. On retrouve le partage des tâches de la dictée à l'adulte mais avec un rapport de tutorat inversé ; c'est Rémi qui précise : « A / A avec un accent » (NO3, 101). Dans cet exemple, ce sont les élèves qui en savent le plus qui dictent les lettres et surveillent attentivement ce que fait Ernest. : pour écrire, il leur suffit d'épeler.

Écrire orthographiquement suppose de construire un regard de scripteur orthographeur, regard orienté et précis qui sait ce qu'il faut regarder, qui récupère les formes orthographiques en s'attachant aux mots, aux lettres et à leur succession. Cette spécification du regard est observable.

7 Des effets corporels observables

Sur les enregistrements vidéo des séances, il est très difficile de suivre précisément les regards des élèves. Dans les ateliers, ils regardent ce qu'ils écrivent sur les tables alors que la caméra se trouve au-dessus de leur tête. Nous ne pouvons donc faire que quelques rares hypothèses directionnelles sans pouvoir les vérifier. Pour être concluante, l'analyse devrait pouvoir s'appuyer sur ce que la caméra saisit difficilement, le lien entre chaque élève et l'objet regardé au tableau. Ce sont généralement les moments d'interactions qui ciblent un élève qui nous permettent de saisir ce lien dans la mesure où ce que l'élève dit nous permet d'imaginer le lien entre son regard et un mot cible.

Dans les entretiens individuels en revanche, la caméra placée face à l'élève pour observer l'activité manuelle permet de suivre les mouvements de ses yeux. De ce fait notre analyse doctorale s'appuie d'une part sur l'analyse des regards en classe saisis de manière erratique par la caméra et d'autre part sur leur observation systématique

470 Annexe VII-g-7.

471 La consigne de fonctionnement des ateliers n'est pas respectée puisque le stylo est « monopolisé » par un élève.

pendant les entretiens.

7.1 La vérification par le regard

Nous avons précédemment signalé comment, de notre point de vue, les enseignantes mettaient en place un enseignement du regard orthographique par le pointage systématique et les injonctions à regarder effectuées plus particulièrement au cours des premiers mois du CP. Pour les élèves, l'écrit devient source d'informations liées à la connaissance de l'écriture. Nous relevons des moments où les regards sont particulièrement mobilisés pendant la préparation de copie, moment au cours desquels les enseignantes observées utilisent l'épellation des mots. Pendant qu'un élève est interrogé, tous les élèves, suivent l'activité en surveillant le tableau (annexe VII-g-4). Ce mouvement conjoint qui ne relève pas d'une consigne systématique des enseignantes est particulièrement apparent quand de « bons » élèves comme Marc sont interrogés car les autres savent que la tâche peut être complexe et suivent avec attention son déroulement : « *(Tous les élèves suivent des yeux au tableau avec attention) F / R / I / P / E avec une accent aigu § E : oui §§ E / S* » (NO3, 383). On observe un phénomène analogue quand Thomas est interrogé juste après (NO3, 386) ; cependant certains élèves au lieu de vérifier sur le tableau observent le « performeur » bien que ce ne soit pas le but de l'enseignante.

Ernest dans l'exemple utilisé ne se contente pas de l'approbation de ses camarades, il effectue lui-même une vérification des yeux au tableau : « oui :: *(Ernest contrôle aussitôt au tableau)*⁴⁷² » (NO4, 295). Cette procédure de vérification est évidemment mobilisable de la même manière en cas de difficulté pour s'assurer d'une forme orthographique. Ainsi Maxime effectue ce recours au modèle pour pouvoir reprendre l'épellation de ÇA qu'il n'a pas réussie : « *(Maxime s'est retourné et regarde la tableau avec le sourire) : regarde-le bien / tu me dis comment i' s'écrit Maxime ?* » (NO4, 307). Dans cet exemple, Maxime a épelé la forme du déterminant possessif qu'il connaît bien en oubliant le débat qui a eu lieu précédemment. La forme ÇA est de fait très rare à l'écrit puisqu'elle est généralement éliminée pour la forme plus académique CELA. La réaction de ses camarades le pousse à se retourner de lui-même pour comprendre ce qui se passe et récupérer la forme orthographique attendue.

7.2 L'intériorisation du regard

Progressivement, on constate que les élèves ne posent plus le regard sur le tableau pour

⁴⁷² Annexe VII-g-4.

épeler et qu'ils entrent dans une forme d'activité « avec soi » tout en gardant la possibilité de revenir au tableau. Ainsi, pendant l'épellation elle-même nous observons que le regard d'Ernest, au moment où il épelle LIVRE sans difficulté est ramené vers l'intérieur par une légère fermeture des paupières⁴⁷³. Un des élèves les plus intéressants de ce point de vue est Ryan. Bien qu'il soit apparu très tôt comme un élève fragile, il incorpore très vite l'habitude de mémoriser des mots et un mode de concentration que nous considérons comme afférent : « P / A / S (*Ryan a les yeux fermés mais on voit qu'il regarde le mot dans sa tête, il semble le tracer avec l'index droit*) » (NO2, 208). Pour cet élève, l'expression « avoir dans sa tête » a réellement pris corps. Fermer les yeux pendant qu'un autre élève épelle semble lui permettre de regarder en lui la forme orthographique. La mobilité de son regard nous a souvent permis de suivre les efforts qu'il accomplit et nous a amené à formuler des hypothèses sur le lien entre la perception visuelle et le fonctionnement par la voie directe. Interrogé sur un mot dont la difficulté a été clairement identifiée (NO6, 146) et sans doute légèrement destabilisé parce qu'il n'a pas eu le temps de mémoriser, il est en difficulté pour épeler et on peut observer comment son regard devient erratique du fait, selon nous, qu'il ne peut récupérer de forme orthographique dans sa tête (Annexe VII-g-8). Le recours au tableau proposé par l'enseignante lui permet peu à peu par la récupération et cette forme orthographique de re-stabiliser son regard.

Lors des passations individuelles, l'activité des regards est constamment observable. Nous suivons l'évolution de ces regards au cours des cinq entretiens dans deux types de situations :

- quand les élèves épellent ce qu'ils n'ont pas encore écrit alors qu'ils ne peuvent récupérer le modèle sur aucun support ;
- quand l'entretien porte sur des mots qu'ils viennent d'écrire, ils peuvent s'y référer ou non. Le chercheur masque parfois le modèle pour observer comment l'élève s'y prend pour « re »-chercher ce qu'il a déjà écrit.

Nous remarquons⁴⁷⁴ lors des passation 1 que les regards des élèves sont instables⁴⁷⁵ lorsqu'ils épellent. La stabilité directionnelle s'installe peu à peu mais ne nous semble établie que dans les entretiens de CE1. Pour certains élèves, on peut alors observer comment le regard est stable mais dirigé vers le chercheur pour le découpage en sons

⁴⁷³ Annexe VII-g-4.

⁴⁷⁴ Cette observation a été immédiate ; elle est effectuée par référence à une première série d'entretiens effectuée avec d'autres élèves en fin de CE1 qui nous a permis d'étalonner nos entretiens et que nous n'avons pas intégrée à notre corpus.

⁴⁷⁵ Dans un sens uniquement physique et sans aucune évaluation psychologique.

(annexe VII-g-5) alors que, lors des épellations, il se défocalise⁴⁷⁶ chez Julie et « s'intériorise » chez Nina qui referme légèrement les yeux pendant cette activité (même annexe). Chez Adrien, nous observons⁴⁷⁷ différents états du regard qui semble lire sur la ligne d'horizon ou sur un écran intérieur. Nous lui avons demandé plusieurs fois s'il voit le mot. En MM2 il répond : « (*assez concessif*) oui / (*plus affirmatif*) je sais comment ça s'écrit. ». Sa réponse est équivalente en SS3 à propos de VACANCES. En HD3, nous obtenons un développement :

CHER : tu l'épèles (*en cachant le modèle*) (*épellation réussie*) tu le vois le mot quand tu l'épèles ?
 ADRI : **c'est juste que j'men souviens / je sais comment on l'écrit / quand j'le vois après/ j'men souviens**
 CHER : d'accord mais là quand j'te dis de me l'épeler (*toujours cachant le modèle*) / tu le vois dans ta tête ou ? #
 ADRI : **je le vois dans ma tête (sans conviction particulière)**
 CHER : par exemple le mot jardin , (*épellation réussie ; les yeux sont très fixés*) tu le vois un tout petit peu quand tu dis les lettres ?
 ADRI : (*toujours peu de conviction*) **oui / (*plus affirmatif*) toute façon je le connais par cœur**

Cet extrait permet selon nous d'interpréter le phénomène d'intériorisation. Quand le regard se tournent « vers l'intérieur », cela ne signifie pas qu'Adrien lit en lui-même. Il convoque la forme en mémoire et cette mémoire est liée au visuel. À chaque fois, il concède un « je vois » mais ce qu'il affirme fortement c'est qu'il sait et que ce savoir est lié à la mémoire. Il nous semble être alors sur le point limite de ce que la didactique peut éclairer du mouvement d'intériorisation : tout en ayant des analogies avec l'activité de copie, la récupération en mémoire n'en est pas une réplique interne. Le travail des enseignantes semble permettre le développement d'une mémoire volontaire (Vygotski, 2014, 98) mais nous ne pouvons en décrire les mécanismes. Ce que nous désignons comme secondarisation de l'activité du regard pourrait correspondre à un déplacement de l'interpsychique à l'intrapsychique. Pendant les moments de débats collectifs, les regards des élèves sont orientés vers le tableau ou les affiches par l'enseignante qui guide, focalise, pointe mais lorsqu'elle enseigne la copie ou la mémorisation et qu'elle supprime la référence à l'objet présent, le masquage du modèle conduit les élèves non à des explicitations (Crahay, Dutrévis, 2010, supra) mais à une intériorisation de l'activité visuographique fondée sur l'épellation. Lors des entretiens, ils semblent pouvoir récupérer le mot dans un dictionnaire orthographique intériorisé, sans que nous puissions dire qu'ils le « lisent ».

Un exemple avec Manéa (HD5), illustre cette distinction. Elle a écrit la forme correcte

476 C'est-à-dire qu'il n'a plus de focale : il nous semble orienté « vers l'extérieur » sans pour autant regarder un point extérieur.

477 Annexe VII-g-1.

« crayons » mais elle doute à propos du Y. Dans l'échange qui suit, elle n'arrive pas à épeler le mot à la demande du chercheur qui masque la forme. Et lorsqu'elle le réécrit en réfléchissant, elle rajoute un I qui aussitôt ne la satisfait pas : « (*avec un sourire*) : + oui (*le réécrit avec un I et lève la tête*) **euh non.** ». L'introduction d'une forme de réflexivité liée à l'entretien semble empêcher la restitution automatisée de la forme. La tâche d'épellation serait plus difficile⁴⁷⁸ que celle d'écriture de formes mémorisées dans la mesure où cette dernière permettrait l'accès direct aux images orthographiques alors que l'épellation exige une objectivation de ces images ; on passerait d'un contexte d'écriture de mots incorporés à un contexte de description de l'« objet mot » qui demande un positionnement distancié.

7.3 *Une influence de la maîtrise visuographique sur la capacité à « dire les sons »*

L'intériorisation de l'activité visuographique reste articulée aux scénarios de récupération que les élèves continuent à utiliser pour des vérifications. Celles-ci sont observables dans les entretiens quand les élèves épellent mais aussi quand ils découpent en sons. En MM3, Louis explique longuement comment il a découpé les mots avec le regard comme avec des petits traits de crayon.

CHER : tu as regardé le mot / ça t'aide de regarder le mot ?

LOUIS : oui

CHER : explique-moi pourquoi ?

LOUIS : parce que / je fais **juste les traits comme ça** (*avec des gestes du crayon au-dessus du mot*) ++ (*regarde le chercheur avec un air d'évidence*) **je fais juste les traits comme ça** (*mêmes petits tracés en l'air au dessus du mot*) + **je les fais pas comme ça**

CHER : tu fais comme des traits pour séparer #

LOUIS : oui mais **sauf que je les fais pas + je les colle pas sur la feuille** [...]

CHER : d'accord / et ça t'aide de découper avec le crayon pour pouvoir découper les sons ?

LOUIS : **oui**

Si son explication, « comme ça / pas comme ça », est difficile à suivre sans sa gestuelle⁴⁷⁹, elle manifeste une activité du regard (« sauf que je les fais pas ») et sa réponse finale est sans équivoque : il utilise l'image orthographique qu'il a lui-même produite pour effectuer un découpage phonémique. En MM4, Adrien indique de façon moins prolixe que c'est plus facile de dire les sons communs avec le mot sous les yeux. La conscience phonologique pourrait être ainsi facilitée par la connaissance du matériau graphique et nous avons noté que les élèves qui n'arrivent pas encore au découpage phonémique en milieu de cycle 2 repèrent cependant aisément les phonèmes communs. Certains s'appuient explicitement sur les lettres comme Alexis qui explique pourquoi il a regardé

478 Lors de nos passations témoins, nous avons constaté que la tâche d'épellation mettait parfois les élèves en difficulté à propos d'un mot qu'ils pouvaient écrire.

479 Annexe VII-g-6

les mots : « et bé / parce que **E N** ça chante [ã] et **A N** ça chante [ã] » (MM3). Rose précise en MM3 que même lorsque le chercheur masque le modèle elle cherche avec les yeux et qu'elle trouve les lettres identiques. De ce fait, en passation quatre où elle va plus vite, elle répond : « R (*presque inaudible*) enfin [R] ». Sachb agit de même : « oui (*pendant que le chercheur retire la feuille*) i'y a aussi le R ». Zélie, questionnée à propos du son, répond en MM5: « (*en pointant du crayon*) parce qu'il est **là / et là** ». Les sons sont ainsi repérés autant avec les yeux qu'avec les oreilles comme l'explique Manéa MM5 « parce que i'y a un D à PRENDRE et un D à déranger ». Cet effet retour, peut expliquer pourquoi les élèves observés réussissent à trouver les phonèmes communs bien avant de réussir le découpage phonémique de chacun des mots. Cette observation concorde avec des résultats de recherches qui indiquent que la conscience phonologique n'est pas seulement un prédicteur mais aussi un résultat de l'activité d'écriture. (Ouzoulias, 101-129 in Chauveau 2001) et de lecture (Goigoux et alii, 2002, 37).

*

Dans nos entretiens, nous observons une évolution qualitative de l'activité du regard qui rejaillit sur l'ensemble de la compétence scripturale. Comme nous l'avions constaté lors de la première année d'observation, l'appropriation des manières d'agir orthographiques ne se fait pas au détriment des compétences phonographiques ; alors que les CGP sont moins enseignées systématiquement, elles peuvent être appropriées au cours des activités d'écriture. L'HSO peut impliquer des schèmes identiques à l'HSP et c'est bien la nature du système, sa restructuration qui serait différente.

Nous considérons aujourd'hui cet enseignement de la « manière » de regarder comme un paramètre majeur de la genèse orthographique à partir duquel, les enseignantes organisent un travail sur les « supports » référents et conduisent les élèves de la copie stricte à la production de textes à partir de mot mémorisés.

Chapitre XXVII De la copie à la mémorisation

L'enseignement du regard est effectué essentiellement à partir des modèles visibles que les enseignantes ou les élèves peuvent pointer, qu'ils peuvent regarder ensemble, qu'ils peuvent décrire par l'épellation. Celle-ci permet alors de travailler sur des modèles absents. Les scénarios utilisés pour enseigner la copie peuvent alors être réutilisés pour l'enseignement particulièrement abstrait de la mémorisation.

1 Des scénarios de copie valorisés

La focalisation graphique conduit en effet à articuler enseignement du visuel et enseignement de la mémorisation qui sont imbriqués dans la valorisation de la voie directe. Ce tissage est affirmé dès la première séance :

Justine t'es prête ? / tu nous relis toute la phrase (*M montre qu'elle va pointer les mots avec la règle*) / tout le monde écoute bien (*M montre son oreille droite*) / et regarde bien tous les mots + c'est important de **bien regarder** les mots / (*M montre de loin la succession de mots par de petits ponts en l'air*) surtout quand i' sont bien écrits comme ça / **i' vont rentrer dans votre mémoire** / sous leur **bonne forme**. (NO1, 32).

Tout au long du cycle, le lien entre les deux manières d'agir est cultivé à travers des expressions comme « on a utilisé », « on s'est servi de » (NO3, 16), « on s'en est servi » (NO3, 32) mais une rencontre n'est pas suffisante pour que le mot soit mémorisé : « non mais j'me rappelle plus l'avoir vu » (NO3, 31). Si « regarder » conditionne explicitement la mémorisation, le transfert de « voir » à « connaître » n'est jamais assuré. Cependant, l'enseignement pourrait mener les élèves de la mémorisation possible à la mémorisation systématisée⁴⁸⁰, et de la copie directe à la mobilisation de formes orthographiques mémorisées. Il organise pour cela l'accès à des outils de plus en plus lointains mais aussi de plus en plus nombreux qui permettent de récupérer des mots mais aussi des fragments de mots par analogie⁴⁸¹. Ces fragments ont une même image sonore mais c'est la forme orthographique qui est récupérée sans passage par une décomposition phonologique.

L'usage des outils est enseigné par ostension et incitation. Les enseignantes proposent de retrouver un mot, encouragent à aller en chercher un autre. Elles s'appuient, pour mettre en scène les scénarios, sur les élèves les plus avancés qui peuvent avoir retenu que le mot a été rencontré mais ont encore besoin de vérification. Ils savent que les mots ont été employés, mais ne les ont pas encore totalement en tête et ne vont pas forcément les rechercher sans enrôlement fort de l'enseignante. L'usage de la voie directe mobilise systématiquement des schèmes visuographiques. Ainsi dans le débat NO2, le mot PAIN est récupéré en mémoire par certains élèves comme Rémi et dans les classeurs par d'autres. Le mot SES est récupéré sur le tableau. Du fait de l'enrichissement des outils, l'accessibilité aux mots se complexifie ce qui valorise une voie « supérieure » que la maitresse utilise ostensiblement depuis la fondation de la CDSO : « avoir dans sa tête ».

1.1 L'enseignement de la copie

La transition entre le débat orthographique et la copie est un moment privilégié de

⁴⁸⁰ Celle-ci relève à la fois du passage de la mémoire « naturelle » à la mémoire volontaire (Vygotski, 2014, 98) et de la mémoire volontaire à la mémoire automatisée, mémoire de « l'orthographe naturelle ».

⁴⁸¹ Comme on le verra en XXVIII.

dialectisation entre copie et mémorisation : cette transition est devenue une micro-phase en raison de la récurrence des scénarios de « préparation de la copie ». Les exemples sont très nombreux dans notre corpus et nous ne retenons que quelques exemples. La transition est annoncée par un travail d'observation : « **regardez** les mots + **tout le monde** / même Ryan / même Thibault ++ vous / vous **regardez bien** les mots ++et **moi** je vais demander à un seul copain de se retourner + et de m'épeler le mot / **vous** êtes prêts ? » (NO3 368). L'action de se retourner⁴⁸² engage le scénario fondé sur l'équivalence entre écriture et épellation; pour pouvoir répondre à la demande de la maitresse, le mot doit être au moins momentanément en mémoire. Il faut donc regarder avec attention et celle-ci est définie par la tâche d'épellation annoncée : « regarder bien » c'est mémoriser les lettres dans l'ordre et sans oubli ; ENS1 distribue les rôles (moi / vous) ; ses injonctions ciblées (impératifs) concernent chaque élève (vous, tous). Cet enrôlement insistant manifeste la valeur de cette activité.

Les enseignantes choisissent⁴⁸³ généralement des mots dont la difficulté leur paraît corrélée aux possibilités de l'élève interrogé. Les autres élèves peuvent contrôler ou pas le mot qui se trouve au tableau. Ils s'entraînent ainsi à mémoriser en mobilisant les scénarios enseignés. Ce court moment, qui n'a pas fonction évaluative, est en fait une propédeutique au moment de la copie où les élèves sont invités à utiliser les mêmes scénarios en autonomie. Apprendre à distinguer avec précision les formes orthographiques passe par des formes d'attention à inventer, dont l'enseignante donne des exemples : « d'accord / je crois que les autres mots ne nous poseront pas trop de problèmes / on regarde DONNENT quand même / vous regardez tous DONNENT / faites moi **une petite remarque intéressante** sur DONNENT / pour que tous le monde **s'en souv** # » (NO3, 389). Le langage modélise l'activité cognitive. La phase de préparation de copie permet ainsi de proposer de nombreuses manières d'alimenter le scénario d'observation-mémorisation : se dire les lettres, remarquer les lettres doubles, les lettres muettes, penser à un féminin, à un mot de la famille, établir une analogie avec un autre mot, se souvenir d'un moment du débat ...

L'étayage peut aussi canaliser le rythme de travail de mémorisation à court terme pour apprendre aux élèves à s'arrêter sur chaque mot : « tout le monde **prend le temps** de bien regarder tous les mots / je la relis la phrase / **vos yeux i's suivent les mots** en même temps que je les dis / ILS + CHOISSENT + CE LIVRE + PARCE QUE + ÇA + PARLE + D'EUX-MÊMES (*tous les élèves jouent le jeu de regarder les mots au tableau*) » (NO4, 289). Les

482 Chez ENS2, le modèle est effacé et la forme orthographique dictée à la maitresse est épelée par l'élève interrogé.

483 Elles nous l'ont confirmé lors d'entretiens informels.

élèves incorporent ainsi un ralentissement de l'activité du regard qui apprend à s'arrêter. Cela ne garantit pas la réussite de tous au moment de l'activité ; la visée est à plus long terme et peut relever de l'habitus.

La fluidité des échanges plutôt situés dans la seconde partie de l'année ne rend pas compte de la difficulté de cette activité pour les élèves qui en début d'année manquent de repères. Ils savent des « petits mots » par cœur avant de venir au CP mais ils n'ont pas encore appris à mémoriser ; certains ne savent pas toutes les lettres et ne connaissent pas de mots comme le montrent les passations 1 des entretiens individuels⁴⁸⁴. Le travail systématique sur les manières d'apprendre à regarder vise à leur permettre de gagner en efficacité.

1.2 *Un enseignement fondamental pour les élèves lents*

Les élèves les plus lents accèdent à ces manières d'agir au cours du CP. Et pour certains avant de savoir lire. Ainsi Dylan produit des textes copiés de très bonne qualité dès la fin du premier trimestre. Non seulement il copie avec peu d'erreurs mais il le fait à la même vitesse que ses camarades de classe. La séquence enregistrée après sa copie en mars montre qu'il arrive à prendre des repères dans la phrase qu'il a écrite (NO3, 251 303). Même si cette prise de repères demande encore un étayage conséquent, il parvient à coordonner la lecture et le pointage⁴⁸⁵ et à retrouver un mot dans l'ensemble de sa phrase. Cette capacité à récupérer les mots apparaît lors de l'enregistrement suivant. Il est d'une part capable de dicter les lettres d'un mot à sa camarades de groupe : « un P (*Il dicte toutes les lettres à Hélia. Il confond C et S mais s'en aperçoit et PARCE est écrit correctement*) » (NB4, 29). S'appuyant sur la recherche du mot dans les outils, étayée de manière magistrale, il manifeste ainsi une capacité à adopter dans le scénario le rôle du tuteur qui guide⁴⁸⁶ l'écriture d'Hélia.

C'est en situation collective, que nous observons sa capacité à participer à l'activité. Alors que la maitresse pointe le début de la forme GÉNÉREUX, il intervient pour répondre suscitant l'approbation de l'enseignante « un E avec un accent / bien Dylan ? ça fait quoi le E avec un accent ? ». Dylan répond sans hésiter manifestant une connaissance qui semblait fragile concernant cette lettre dans l'enregistrement précédent et qui semble désormais acquise. Lors de la préparation de la copie il manifeste sa pleine appartenance à la CDSO puisqu'il peut identifier puis épeler le mot effacé par

484 Annexe VII-c-5 consacrée aux mots mémorisés.

485 Annexe VII-g-2.

486 Annexe VII-g-3.

l'enseignante (NB4, 217-228). La réaction des élèves (« très bien:: » NB4, 229)) souligne que cette capacité est nouvelle. Elle autorise Dylan à participer pleinement à l'activité et à faire remarquer⁴⁸⁷ à l'enseignante : « *(avec le sourire et en pointant la fin de la phrase) : ! t'as oublié le petit point* » (NO4, 247).

L'apprentissage de la mémorisation est alors une nécessité pour les élèves et un objectif d'enseignement continu pour les enseignantes. Étant donné son importance, il s'effectue de manière dense et systématique dans des activités dédiées qui n'appartiennent pas à la SEO mais lui sont articulées. Ces « ateliers mémorisation » qui se déroulent en parallèle de la SEO n'entrent pas initialement dans notre recherche mais la synergie entre ces deux activités nous semble forte et bijective. D'une part, la motivation⁴⁸⁸ des élèves dans ces ateliers est liée à leur activité d'écriture qui montre l'intérêt de savoirs des mots par cœur. D'autre part, ces mots sus par cœur permettent aux élèves d'écrire plus vite et font émerger le phénomène de l'hétérographie distinctive⁴⁸⁹.

2 Savoir les mots plutôt que chercher

Tant que la majorité des élèves n'a pas développé des schèmes visuo-graphiques efficaces, l'accumulation de formes orthographiques mémorisées pourrait conduire à une surcharge contreproductive en raison de confusions entre ces formes. L'enseignement de la mémorisation est, dans la CDSO une cumulation étayée et nous semble-t-il outillante, installée par les activités collectives où la maitresse propose des manières de faire et valide celles des élèves. Il faut passer de l'accumulation à une systématisation ; la mémorisation étant visuo-graphique⁴⁹⁰, l'enseignante s'appuie sur les lettres et non les sons d'où un usage massif et fondamental de l'épellation.

2.1 La mémoire, une nouvelle ressource

Comme pour d'autres enseignements dans le cadre de la SEO, l'enseignement de la mémorisation est d'abord fondé sur l'ostension et appuyé sur les élèves les plus avancés. L'enseignante sélectionne dès les premières séances des mots très courts comme LE ou LES déjà mémorisés à la maternelle par une partie des élèves et qu'elle intègre au processus d'écriture ; il ne s'agit plus de les reconnaître en lecture mais de les

487 Annexes VII-g-3.

488 Comme indiqué en XXV, 3-3-2.

489 Comme indiqué en XXV, 3-2.

490 Les scénarios de mémorisation enseignés ne font aucun recours explicite à la conversion phonographique mais nous n'excluons pas que certains élèves mobilisent des CGP pour soutenir leur activité.

utiliser en écriture. Les mots rencontrés depuis le premier jour du CP sont aussi à disposition. Ainsi le mot SA qui a servi pour écrire SA CLASSE peut être réemployé dès le premier atelier (NO1, 236-244). Quelques mots sont aussi déjà mémorisés pour leur forte valeur affective : « (*donnant la craie à Sarah*) : MAMAN = **tu sais l'écrire toi** (*Sarah fait oui de la tête*) / allez vas-y / en écriture attachée » (NO1, 255). Ce verbe SAVOIR est utilisé une dizaine de fois par séance par ENS1 et moins par ENS2 qui utilise des expressions équivalentes comme « avoir dans sa tête » mais c'est surtout l'action de restitution qui permet la révélation du « savoir ».

ENS1 le met en scène quand elle décide de donner un mot : « alors **moi j'écris PEUR** + vous regardez bien ? + il faut bien regarder parce que / c'que j'ai oublié de vous dire / c'est que cette phrase il va falloir l'écrire + alors **il vaut mieux regarder la maitresse** quand elle écrit (*en mimant l'écriture en l'air*) comment elle s'y prend / (*M écrit*) (NO1, 322). Elle ne le fait pas « chanter », elle écrit quelque chose qu'elle doit avoir dans la tête et qu'elle propose d'identifier graphiquement : « PEUR / t'es d'accord Loane ? **c'est bien PEUR** ? » (NO1, 326). Par ailleurs, dans les processus d'écriture, elle insiste sur l'usage des lettres. Les processus sont extrêmement imbriqués et ils sont tous montrés par la maitresse dès le début de l'année même s'ils ne sont pas tous aussitôt appropriables par les élèves.

Avant d'être reprise par les élèves, cette manière d'agir est inscrite dans le fond aperceptif de la CDSO sous forme de valeur à laquelle les élèves adhèrent sur le mode du « comme il faut » mais aussi grâce au « prêt de mémoire » de l'enseignante. Son usage se répand au fur et à mesure qu'elle peut être efficiente : la récupération de mots dans les outils fonctionne mieux quand il y a plus d'affiches phrases ; le scénario de récupération dans la mémoire est d'autant plus productif que le lexique orthographique est riche.

Pouvoir jouer le rôle de l'enseignante qui montre un mot, qui donne un mot qu'elle a dans la tête, suppose pour chaque élève un enrichissement de ses ressources culturelles. La manière d'agir est rapidement partagée et les élèves qui manient moins bien les CGP ne sont pas les derniers à s'en saisir comme on le voit avec Ryan : « **moi** je l'ai **dans ma tête** » (NO2 170). Elle est aussi partagée par Sarah : « très bien Sarah / **il est dans ta tête maintenant** COMME ? / (*Sarah hoche la tête*) » (NO2 174). cette expression est reprise par de nombreux élèves : « **il est dans ma tête** / SES » (NO2, 175). Cette adhésion collective, fait partie des processus constitutifs de la CDSO et permet à chacun de ses membres de peu à peu s'approprier aussi le sens de cette valeur et de la remotiver constamment dans un cercle vertueux. Ainsi dans la CDSO l'incorporation de la valeur de la mémorisation

est tissée d'injonctions et d'explicitations.

2.2 *La mémorisation comme forme supérieure de la facilité*

Le regard, outil essentiel pour apprendre à écrire, est supplanté par la mémorisation, valeur supérieure qui concerne tous les mots déjà rencontrés mais qui est liée à la fréquentation régulière de l'écrit. CAR est à peine cité lors de la préparation de la phrase puisqu'il fait partie des vieilles fréquentations : « *(avec un geste qui schématise l'évidence)* CAR c'est un mot qu'on écrit **depuis longtemps** » (NO3 55). L'absence de temps consacré par la maitresse à ce mot en milieu de CP correspond à un partage d'évidence : face à une absence d'obstacle il n'y a plus rien à dire. Ce partage est stabilisé puisque en atelier Schyama l'écrit très vite par cœur (NO3, avant 94).

Connaitre les mots revêt ainsi une valeur, caractéristique de la voie directe, que les élèves peuvent s'approprier : « c'est facile »⁴⁹¹. La mise en exergue précoce de cette facilité nous semble fondamentale parce ce qu'elle émerge à un moment où les élèves, même s'ils ont compris le principe alphabétique, ne l'utilisent que lentement. L'alternative de la voie directe apparaît alors réellement « facile » ; elle peut entrer en concurrence avec la conversion phonographique. Dans les classes que nous avons observées, on peut noter comment l'investissement des élèves dans les ateliers de mémorisation évolue au cours du premier trimestre de CP : ils passent de l'obéissance à la motivation du fait qu'ils peuvent peu à peu éprouver la facilité en situation d'écriture.

L'affirmation de cette facilité s'effectue en contrepoint de celle des mots empruntés sur des supports qui sont « pas difficiles » (NO3, 46) : « LA (*donnant la craie à Ryan*) ça devrait **pas trop te fatiguer** / LA » (NO3, 362). Quand les mots sont sus, on s'arrête à peine ; l'écriture devient familière, « **fastoche** » (NB4, 63). Cet outil nouveau pourrait permettre d'écrire des choses qu'on n'a pas sous les yeux : « va falloir trouver **d'aut' moyens** d'écrire / PARCE / QU'IL (*avec un geste de renforcement*) c'est **très difficile** » (NB1, 133). Il ouvre donc de nouvelles perspectives d'écriture mais aussi d'apprentissage.

La manière même de traiter les mots mémorisés fonctionne comme valorisation. La connaissance est soulignée : « COMME / c'est **un petit mot qu'on connaît** / » (NO2, 58). Cette connaissance élimine le débat : « PAS / je vais demander à Maël de me l'épeler **on en a déjà parlé** » (NO2, 146). On observe ici comment dans un dispositif récurrent les débats évoluent ; on ne parle plus de ce dont on parlait avant. Cependant la maitresse, qui enseigne des valeurs et pas seulement des mots isolés, souligne la continuité, en parlant

491 Ils le disent : NO2 212, 218, 233 ; NB2 39.

de « ce dont on ne parle plus ». Son affirmation est incomplète, puisqu'il faut en parler plusieurs fois pour s'approprier mais tout à fait réelle puisqu'au fur et à mesure des appropriations les objets de débats évoluent : « je vais demander à Thibault de venir m'écrire LES / parc' que ça c'est **un mot dont on ne parle plus / tout le monde sait** écrire le petit mot LES » (NO2, 148). L'appropriation de cette convention marque la participation à la culture de la CDSO.

La facilité peut aussi être formulée sur le mode ergonomique. En effet, quand on sait, on écrit juste et on va vite : « **très bien** / et puis tu vas **vite** en plus ++ PLANTE » (NO3, 364). Cette assertion n'est que le constat de l'action que vient d'effectuer Maxime en 363. Et cette dimension pratique fonde le sentiment de facilité que l'on retrouve dans les moments où l'on voit les élèves sourire avant ou pendant l'activité d'épellation. Nous observons ces sourires et ce calme aussi bien dans les séances NO3 (371, 375) et NO4 (294, 297, 307) que pendant les entretiens où quelquefois les élèves marquent ainsi leur connivence avec le chercheur. Dans tous les cas, l'observation du chercheur ne repose pas sur l'analyse du langage mais sur l'observation ethnographique. La transcription des vidéos en rend compte par la notation des gestes et surtout des mimiques.

La récupération des formes orthographiques mémorisées est alternativement à la charge de la maîtresse et des élèves. L'impossibilité de trouver une forme uniquement par phonographie est rappelée tout au long des deux années en raison de l'inclination de certains élèves à vouloir « inventer » l'écriture⁴⁹². Nous trouvons donc en CE1 des exemples où l'enseignante continue d'insister pour donner des mots inconnus comme NAUFRAGÉ (NO5, 21). Du fait que le phénomène a tendance à se raréfier, il arrive qu'il échappe à sa vigilance. Elle rappelle alors, en fin de débat, l'opacité de l'orthographe française : « et dans MAINTENANT c'est pareil ! / ceci dit / mea culpa / j'aurais dû vous le donner / il est difficile / (*en écrivant*) tout à l'heure je le ferai épeler regardez le bien / M A I N / T E / § RYAN : i' s'ra dur MAINTENANT §§ N A N T / c'est un mot invariable une fois qu'on le sait on le sait pour toujours » (NO6, 166). Nous supposons que de tels exemples participent à la construction de la valeur de la mémoire. Les élèves sont amenés à constater que même en connaissant bien les CGP, on ne trouve toujours pas les écritures avec les oreilles en CE1 et qu'on perd donc beaucoup de temps à chercher pour rien.

L'accès à la la facilité est alors intimement liée à l'écriture de manière bijective. La mémorisation des mots facilite l'écriture et pour mémoriser, le rôle de l'activité

492 Comme on l'a vu en XXVI, 3-2.

d'écriture est spécifié (NO3, 87-91) :

87. MAIT : alors i'y a un accent sur le A / À / la plante / PLANTE je pense que c'est un mot **qu'on a déjà vu beaucoup écrit** § Es : oui::: ! §§ c'est un mot qu'on connaît par cœur
88. MARC : ben oui **on l'a écrit deux fois** / on savait / on était à Romainville
89. MAIT : **on l'a écrit plein de fois**
90. REMI : **je l'ai encore dans ma tête**
91. MAIT : **tu l'as encore dans ta tête c'est parfait** / vous::: = vous rappelez les groupes ?

Il faut écrire plusieurs fois pour connaître (88 et 89). Ce qui fait mémoire pour ces élèves débutants, c'est tout à la fois le contexte de la rencontre⁴⁹³ mais aussi l'activité inscrite dans ce contexte (avoir écrit plein de fois). Dans cet extrait, l'incorporation de la valeur (connaître les mots par cœur) et du scénario (écrire pour mémoriser) est très apparente. ENS1 répète (89 et 91) ce que les élèves disent d'eux-mêmes (88 et 90). Avoir dans sa tête ⁴⁹⁴(90 et 91) est la meilleure solution, c'est « parfait » (91) car cela évite d'aller chercher dans les outils ou de demander à la maitresse. L'incorporation de cette facilité est très nette dans les entretiens où nous relevons quelques exemples seulement. Les élèves l'indiquent de manière presque tautologique quand le chercheur les interroge à propos d'un mot (Julie MM2)

- CHER : facile ? pas facile ?
JULIE : facile (*l'écrit*)
CHER : pourquoi facile ?
JULIE : parce que je savais l'écrire

Cette élève signale aussi (MM2) la facilité des mots qui sont dans son scrabble⁴⁹⁵ (MAISON) ou qu'elle a vu beaucoup de fois (SOURIS). Nina (MM3) indique de même que SOURIS c'est facile parce qu'elle connaît *Les sept souris dans le noir*. Lors de ce même entretien, elle gradue la facilité de VENDREDI, ORANGE et JARDIN : le mieux mémorisé est le plus souvent rencontré. Manéa (MM3) explicite cette relation :

- MANÉA : c'est facile [...]
CHER : c'est quoi un mot facile ? +
MANÉA : c'est que c'est **pas dur** à écrire
CHER : et qu'est-ce qui fait qu'il n'est pas dur ?
MANÉA : **ben** parce que j'lai **vu plusieurs fois**

Les valeurs enseignées sont partagées par les membres de la CDSO. En fin de CP, elles ne se discutent pas : le « ben » de Manéa signale une évidence d'abord énoncée sous forme tautologique.

2.3 Une symbolisation de l'horizon expert

L'accès à la voie supérieure de la mémorisation est, dans les classes que nous

⁴⁹³ Et ici certainement les circonstances affectives de la rencontre pendant une classe verte : « on était à Romainville ».

⁴⁹⁴ Synonyme de connaître « par cœur ».

⁴⁹⁵ Auquel elle joue avec ses parents.

observons, symbolisée par un outil collectif assez courant dans les classes de CP : la boîte verte. Elle accueille les mots considérés comme connus par tous, par opposition à la boîte rouge qui contient les mots que la maîtresse propose à l'apprentissage et que les élèves peuvent aller rechercher si nécessaire. Dans les classes d'ENS1 et ENS2, la boîte rouge fonctionne en réalité très peu puisque les élèves utilisent plus volontiers les phrases qu'ils ont produites⁴⁹⁶. La boîte verte n'a, par définition, pas vocation à être ouverte sinon pour y ajouter les mots que l'on n'a plus besoin de rechercher. C'est donc sa valeur symbolique qui est essentielle et que les enseignantes construisent langagièrement.

S'appuyant sur les élèves les plus avancés, elles montrent que leur propre fonctionnement est appropriable ; le fonds aperceptif de la CDSO s'enrichit à partir des apports individuels : le mot PAS, connu seulement de Jeanne (NB1, 103) est rencontré et passe en mémoire : « il ne faisait ++ PAS + alors ici / je crois que le PAS maintenant / **i' mériterait** d'aller dans la boîte verte parce que **tout le monde** l'a écrit pareil / **on est tous d'accord** § E : papa §§ ça s'écrit au début comme papa # » (NB2, 27). Le mérite attribué au mot par hypallage revient à tous les élèves collectivement ; la boîte verte fonctionne comme symbole de la mise en mémoire collective des mots orthographiés⁴⁹⁷. Le symbole participe de l'incorporation de la valeur de la mémorisation chez les élèves : « je crois que **tout le monde** est d'accord (*en écrivant*) + § E: **on peut l'mettre à la boîte bleue** = à la **boîte verte** §§ § E : **on l'a déjà mis** §§ » (NB4, 63). Le premier élève peut se tromper sur la couleur mais il ne se trompe pas sur la signification de cette « mise en boîte ». La réponse du second élève montre qu'ils sont plusieurs à être attentifs à ce processus collectif partagé. L'entrée dans la boîte verte est alors une attente partagée : « on va l'mettre dans la boîte verte » (NB2, 43). ENS2 rappelle la signification de cette entrée : « ah je crois / **parc'** qu'ici tout le monde l'a écrit § Es : pareil §§ de la même façon » (NB2, 44). La boîte verte est à la fois le symbole de la connaissance et l'inventaire des mots connus.

De ce fait toute rupture du « contrat de mémorisation » peut être dramatisée par l'enseignante : « il est dans la boîte verte là-bas le mot PLANTE ! / je me demande si je vais pas **devoir le sortir** ! / Ryan qu'est-ce que t'en penses du mot PLANTE / toi ? / § E : maîtresse §§ on l'écrit / comme en haut ? / ou comme en bas ? + » (NO3, 128). La mémorisation est inscrite dans la continuité des apprentissages. C'est une manière de grandir qui

496 Puis des affiches qui regroupent par analogie des fragments d'écrits .

497 L'analogie phonique qui avait été utilisée pour chercher le mot en lecture en NB1 est dévalorisée ensuite par un élève « c'est pas comme dans papa / dans papa / i'y a pas de S » (NB2, 28).

s'accommode mal de retours en arrière. En effet même lorsque les élèves ont compris son sens facilitateur ils ne savent pas encore qu'elle fonde tout le travail sur les analogies, c'est pourquoi les enseignantes continuent de se montrent insistantes dans l'expression de cette valeur : « c'est Maxime qui va m'épeler le mot PLANTE / **qu'on sait par cœur** / que **je pense bien trouver dans la boîte verte** / (*brouhaha*) / (*posant sa craie sur le tableau*) je veux entendre Maxime / et vous aussi » (NO3, 362). ENS1 insiste sur la continuité des apprentissages qui se cumulent. Comme savoir copier, c'est une manière d'être grand qui permet d'occuper dans le scénario la place de l'expert.

2.4 L'appropriation de l'expertise

Dès le début de l'année, nous avons vu comment les enseignantes s'appuyaient sur de très bons élèves pour rendre visible l'accès à la voie directe aussi bien pour retrouver des mots au tableau que pour indiquer des mots qu'ils ont déjà en tête. Ce recours aux bons élèves est un recours toujours possible ; en effet lorsque la maîtresse ne souhaite pas laisser chercher des mots, elle l'indique : « PARCE QUE vous vous rappelez ce sont deux petits mots / **je vais l'écrire au tableau** / PARCE / QUE » (NO4 7). Mais au moment où elle clôt les ateliers en récapitulant les aides qui vont être apportées, lorsqu'un élève comme Thomas indique qu'il sait l'écrire, il est alors chargé de le faire (NO4, 39-42).

La possibilité d'occuper le rôle magistral prend toute sa dimension didactique lorsque le statut d'élève orthographeur est peu à peu partagé par tous : « / LEURS / LEURS / j'ai besoin d'écrire le mot LEURS au tableau / vous le voulez le mot LEURS **tu le connais ?** / non mais **c'est Ibrahim qui ira l'écrire** / LEURS d'accord ? / leurs / » (NO3, 64). Ces changements de rôle peuvent toujours être source de malentendu comme dans l'exemple où Ibrahim ne sait pas qu'il faut utiliser la forme pluriel ce que l'enseignante décide de régler en amont des ateliers : « LEURS / (*en écrivant*) + § E : c'est facile §§ c'est Ibrahim qui nous l'a écrit / **je lui avait juste dit** / les réserves / y'en a pas qu'une § E : i'en a deux §§ d'ailleurs on dit les réserves / alors i' **faut pas oublier de mettre un S** / d'accord » (NO3, 305). De ce fait, au moment du débat toutes les formes produites en atelier sont justes et ne suscitent pas de débat.

S'appuyant sur une mémoire orthographique enrichie, les élèves peuvent progressivement et pour la plupart prendre la place de l'enseignante dans les scénarios d'observation-comparaison qui caractérisent le débat collectif. Ils signalent des orthographes non pas sur le mode interrogatif mais sur le mode prescriptif : : « à = au groupe rouge / i's = à **DONNE i' faut deux N pas un N** » (NO3, 116). Mathias est sûr de son savoir et l'affirme à nouveau lorsque la maîtresse le sollicite plusieurs minutes après :

« DONNENT = tout à l'heure i'y a un enfant § Matthias : **c'est moi** §§ qui m'a dit / qu'il était **sûr** = Matthias = que DONNE / i' s'écrit avec deux N § Matthias : **oui** §§ » (NO3, 276). Des exemples de ce type montrent que certains élèves connaissent des mots qui ne font pas partie du capital commun enseigné par la maitresse et qui ne se trouvent pas dans la boîte verte. On peut penser qu'à partir des scénarios enseignés pendant la SEO, les élèves développent des schèmes de mémorisation susceptibles de fonctionner de manière automatisée dans des situations qui ne sont pas dédiées à l'enseignement de l'écrit. Cette capacité pourrait être une forme, construite par l'enseignement, de ce que l'on appelle « orthographe naturelle ». Le savoir orthographique est pour ces élèves une forme d'évidence qu'ils ne savent expliquer autrement que sous une forme très tautologique. Par contre, ils indiquent que ces mots sont faciles à écrire et lors des entretiens, ils nous disent souvent qu'ils savent parce qu'ils ont vu ou lu : Adrien (SS3), Khalifa (SS3 et 4) pour VACANCES ; Julie et Marie-Lou (MM5) pour PRENDRE et DÉRANGER. Ils ont fait leur la valeur experte concernant la constitution du lexique orthographique.

2.5 *L'enseignement de la mémorisation*

Dans la SEO, les enseignantes observées partent des valeurs pour motiver les apprentissages mais elles enseignent aussi aux élèves les moyens de s'inscrire efficacement dans ces valeurs. Ainsi, elles essaient d'organiser et de soutenir l'incorporation des démarches et des outils. Selon nous, elles guident le passage des outils en dépôt dans la culture (les formes orthographiques des mots) à leur mise en dépôt « interne » et pour ce faire, sollicitent la mémoire dont les mécanismes sont décrits théoriquement mais dans des champs qui occultent généralement leurs liens avec les enseignements. Qu'il s'agisse de la psychologie cognitive ou des neuro-sciences, les descriptions sont construites à partir d'observations décontextualisées. Les fonctionnements cognitifs apparaissent alors soit « universels » soit accordés à « l'univers de l'écrit » mais en aucune manière dépendant du monde des pratiques scolaires de l'écrit.

Nous trouvons quelques indications dans Crahay & Dutrévis, (2010) qui nous semblent pouvoir être utilisées pour analyser l'activité⁴⁹⁸ des élèves dans les situations d'apprentissage. Les auteurs insistent sur la nécessité de masquer par moment le modèle pour conduire les élèves à s'abstraire du traitement perceptif et de favoriser l'explicitation des manières de faire pour les aider à mémoriser l'ensemble des

498 Et peuvent permettre de penser une didactique de la mémorisation des mots.

propriétés du modèle (ibid., 130). Ces indications nous semblent correspondre aux pratiques observées chez ENS1 et ENS2. Nous avons déjà signalé en effet comment elles demandent aux élèves de restituer l'orthographe exacte d'un mot masqué par épellation. Ces pratiques s'accordent au modèle linguistique adopté selon lequel « tout part du matériau graphique ».

2.5.1 Un scénario à transposer

Dans nos observations, l'enseignement de la mémorisation apparaît imbriqué à celui de la copie qui lui sert de matrice. En effet les mécanismes de la mémorisation ne peuvent pas être « montrés » ni décrits. Ce sont alors les scénarios qui sont objets d'enseignement. En premier lieu, la dialectique entre « regarder » et « avoir dans sa tête » est établie explicitement par l'enseignante :

la règle elle est pour tout le monde pareille / les tricheurs et les pas tricheurs / n'est-ce pas Maxime / pendant que le mot est écrit au tableau / tu n'as pas le droit d'écrire ++ **tu essaies de le mettre dans ta tête ce mot** / c'est **pour t'aider** ++ d'accord + quand on a besoin d'écrire des mots / i's sont pas écrits devant nous / **i' faut les retrouver dans sa tête** / c'est pour **t'entraîner** + attention / on est prêts ? + **je veux les yeux de tout le monde** / même ceux de Maël (NO2, 250).

Le chemin est tracé très tôt dans l'année, l'enseignante souligne que quand on écrit, on n'a pas toujours le modèle sous les yeux ; avoir les mots dans la tête ça aide et la mémorisation relève d'un auto-entraînement. Les premières pratiques ont été décrites supra (VII-VI-(1-6 et 2-1)), elles concernent le regard, la saisie du mot par ses lettres. Cette dernière est valorisée et demandée de manière systématique dans les premières séances : « vous regardez bien les mots ? § E : oui §§ je vais derrière // regardez-les bien / prenez votre temps / **dites-vous le nom des lettres dans votre tête** / Antony les mots / pas les gens / les mots (*les élèves sont silencieux et correctement orientés*) +++++ Marine se retourne + + et **m'épelle** le mot / PAS » (NO2, 207). Dire les lettres est nécessaire pour communiquer la forme orthographique ; cette nécessité est mise au service de l'écriture : « ah je crois / parc' qu'ici tout le monde l'a écrit § Es : pareil §§ de la même façon / **tu peux me dire les lettres de LES** Sarah s'il te plait +++allez **j'ai besoin que tu me dises les lettres** pour l'écrire » (NB2, 44). La précision de l'épellation permet de travailler la précision de l'écriture.

On peut penser que l'épellation utilisée en copie est susceptible d'être transposée aux images mémorisées puisque les élèves sont habitués à saisir les mots comme formes orthographiques. Ils sont aussi conduits à saisir les mots entiers voire plusieurs mots car les enseignantes les y encouragent et créent les conditions d'émergence de cette manière d'agir. ENS1 le fait très systématiquement dans toutes les fins de séances lorsqu'elle

demande aux élèves de mémoriser le mot avant qu'elle l'efface et qu'ils l'écrivent⁴⁹⁹. Cet enseignement les amène assez vite à écrire non pas un mot mais des ensemble de mots qu'elle indique à l'avance avant de commencer le travail de copie comme on peut le voir à la fin des transcriptions NO3, NO6, NO8 et sur la photo de l'annexe tableau NO4.

Les fins de séances transcrites donnent toutes des exemples de la systématisation du tissage entre l'observation et la mémorisation. Le scénario est mis en place dès la première séance⁵⁰⁰. Le passage « en mémoire » est mis en scène à partir d'un « masquage du modèle » par les enseignantes. Nous avons décrit la manière dont ces élèves se concentrent pendant cette activité qui vise l'intériorisation du modèle (annexes VII-g-4 et VII-g-8). Cette mémorisation dépasse peu à peu la taille d'un mot⁵⁰¹.

2.5.2 L'accès aux significations de la mémorisation

Le tissage effectué pendant de nombreuses séances sous un mode contraignant est explicité dans notre dernier enregistrement chez ENS1 :

je vais vous laisser recopier la phrase tout seuls, sans effacer de mots rien / vous avez le droit de prendre le temps que vous voulez / mais par contre (*rire entendu*) § E : sans faute §§ mais **pas l'ombre d'une faute** / à l'horizon + vous avez le droit de bien regarder tous les mots / attention hein / on est grands / on regarde pas une lettre on l'écrit / on regarde pas une lettre on l'écrit / ça je veux pas / **on prend le mot dans sa mémoire** (*brouhaha*) / on l'écrit = CHOISISSENT / si tu l'écris sans regarder / si tu le prends dans ta mémoire = une fois que tu l'as écrit / tu vérifies / d'accord ? allez c'est parti (NO4, 326).

Dans ce long tour de parole, l'enseignante explicite d'abord l'enjeu qui est toujours le même, la copie sans erreur. Ensuite, puisqu' « on est grand », il y a une manière d'agir correctement pour copier. Le travail de copie flash a régulièrement orienté l'activité des élèves vers la fixation en mémoire à court terme des formes orthographiques. C'est cette manière d'agir que les élèves doivent adopter ici. Cet extrait constitue un raccourci de l'enseignement de la copie que pratique quotidiennement l'enseignante. La séance ayant été longue et exigeante, elle souhaite permettre à chaque élève de travailler individuellement à son rythme. Un suivi des cahiers sur deux années permet de vérifier que l'attente de la maitresse est suivie d'effets ; les élèves tendent effectivement vers la copie sans faute. Dans le relevé systématique concernant le suivi d'élèves pendant deux ans, on constate un nombre important de copies sans erreur⁵⁰².

Chez ENS2, on retrouve le même tissage entre outils externes et mémorisation en fin de

499 Chez ENS2 cette activité est collective alors qu'ENS1 la propose après la préparation, au moment même de la copie.

500 Cette première séance filmée est aussi la première SEO de l'année.

501 Annexe VII-f-3.

502 Annexe VII-e-6 et on peut voir le cahier de Dylan en VII-g-2 lorsqu'il pointe les mots qu'il a écrit.

séances. Le lien entre la préparation de la copie et la mémorisation est identique : « on va essayer de **bien se mettre dans la tête** la façon dont s'écrivent les mots avec notre petit jeu + et **on fait la copie** ++ tout à l'heure / parce que là on va pas avoir le temps / j'aimerais juste ++ qu'on essaie **de se souvenir un petit peu** / de quelques mots / » (NB4, 207). Le décalage de la copie est ici dû à des contraintes d'enregistrement mais le lien est identique et exprimé dans une séance de fin d'année. Nous observons ainsi des invariants de deux ordres concernant la mémorisation :

- une systématisation de cet enseignement dans des ateliers qui font eux-mêmes l'objet d'une mise en œuvre spécifique mais dont nous avons quelques échos dans nos débats (NO3, 87-89). Si la maîtresse indique qu'on l'a « beaucoup écrit » (87), « écrit plein de fois » (89), Marc lui précise : « ben oui on l'a écrit deux fois / on savait / on était à Romainville » (88). Or copier deux fois c'est justement ce que l'enseignante demande dans la première phase des ateliers mémorisation ;
- une orientation des pratiques vers le maniement du matériau graphique de sorte que dans ces moments la conversion phonographique n'est jamais mobilisée.

2.5.3 Une ouverture sur l'autonomie

L'incorporation de la valeur voie directe, comme manière d'écrire semble entraîner la motivation. En effet, le réemploi des formes orthographiques étant jugé « facile » et rapide, la mémorisation pourrait prendre sens : la signification de l'effort demandé pourrait devenir accessible aux élèves. La voie directe permettrait des réussites de tous dans la CDSO. Nous pouvons observer l'installation de cette disposition aussi bien pendant les débats que pendant les entretiens. Elle fonde l'autonomie en écriture⁵⁰³. Pour les meilleurs elle est généralement peu problématique mais la récurrence de la SEO permet l'accès à l'autonomie de tous les élèves même les plus fragiles. Savoir ses mots, cela donne l'assurance en soi : « (*qui est venu devant les bandes, avec assurance*) comme en haut / parce que là (*en montrant *PLENTE et sans hésitation*⁵⁰⁴) **i'y a une faute** / c'est le E » (NO3, 131). Ryan qui a très tôt adhéré à cette manière d'agir peut sans hésiter se positionner en détenteur de savoir. La connaissance des formes orthographiques permet ainsi au désir d'écrire de s'alimenter au savoir écrire. On voit ainsi Mahmoud (NO2, 176-184) écrire SES sans recours à un modèle en disant son envie d'écrire : « **parce que j'ai envie d'écrire** » (179).

Nous avons déjà développé le cas de Dylan qui est toujours prêt à écrire comme on le

⁵⁰³ Qui est un objectif des enseignantes pour tous leurs élèves.

⁵⁰⁴ Annexe VII-g-9.

voit en atelier (NB3 après 6). Cette tâche ne lui semble pas impossible puisque grâce à la copie et aux mots mémorisés il en maîtrise certains aspects. Nous pensons que ses réussites individuelle mais aussi son inscription dans les activités collectives⁵⁰⁵ comme le comptage des mots et les épellations sont fondées sur l'activation de schèmes visuographiques liée à l'activité pilotée par l'enseignante dans la CDSO observée.

Dans les entretiens, les élèves manifestent cette autonomie acquise. Lors des premières passations, ils écrivent très peu et la plupart refusent d'écrire quand ils ne connaissent pas le mot mais dès la passation deux, ils s'engagent volontiers dans l'écriture. Ils écrivent les mots sus par cœur sans erreur et disent que ce sont des mots faciles à écrire. (XXVI, 3)) Ils écrivent des phrases dont ils ne connaissent pas tous les mots. Ils tentent d'écrire des mots inconnus à la demande mais sont gênés par le doute homophonique dont nous analysons l'émergence infra (XXIX, 2). Ils sont capables d'écrire par conversion phonographique, mais, ayant incorporé la définition orthographique du mot, ils savent qu'ils ne peuvent pas trouver la forme conventionnée du mot.

Dans le cadre de la CDSO, différents scénarios permettent aux élèves d'écrire le mot orthographiquement c'est à dire d'une manière différente⁵⁰⁶ de ce que laisserait prévoir un usage fréquentiel des CGP. Ces scénarios concernent le recours aux différents outils⁵⁰⁷ et l'appropriation du lexique orthographique. Ils sont tous introduits par les enseignantes dès le premier jour et aucun n'est invalidé jusqu'à la fin du CE1. Les discours qui les accompagnent disparaissent non parce qu'ils ne sont plus valides mais parce que les scénarios sont incorporés et n'ont plus besoin d'être enseignés⁵⁰⁸. On a vu par exemple que les procédés d'autonymisation étaient allégés au fur et à mesure que la nécessité de parler des formes orthographique était devenue une évidence.

*

Bien que tous les scénarios soient présentés dès la première séance, au début de l'année, les élèves ne peuvent utiliser massivement que la copie. Tous les scénarios restent valides pour écrire dans la CDSO : on peut toujours copier un mot, le chercher dans des outils, le demander à la maitresse ou à un camarade, se servir d'un mot pour en écrire un autre. Ils resteront valides chez l'expert qui peut vérifier une orthographe dans un dictionnaire ou interpeler un ami pour préciser l'emploi d'une double lettre.

⁵⁰⁵ Annexe VII-g-2.

⁵⁰⁶ C'est une première forme de « distinction » qui nous semble initier le fonctionnement du principe de différenciation dans un sens très générique.

⁵⁰⁷ Qui sont construits dans la CDSO.

⁵⁰⁸ La maitresse peut toujours revenir sur l'un d'eux comme, par exemple, la manière de s'y prendre pour copier un mot.

Cependant, certaines manières d'agir sont plus économiques et les élèves peuvent par l'activité et la mémorisation conquérir les moyens de s'approprier l'ensemble des scénarios et leur signification. Ainsi, l'hétéropraxie nous semble caractéristique de l'incorporation de l'HSO mais on peut constater que son évolution est orientée vers l'usage de plus en plus massif des formats qui rendent autonomes. Cependant les membres de la CDSO n'évoluent pas tous selon les mêmes rythmes ni même d'une même manière linéaire. Pendant l'année de CP, même quand la mémorisation est devenue « valeur supérieure », les pratiques continuent à être hétérogènes selon les élèves et pour chaque élève suivant les mots à écrire.

Il semble que l'incorporation de la référence systématique au matériau graphique induit une motivation pour sa mémorisation. La constitution d'un lexique orthographique ouvre la voie au réemploi par analogie qui confronte les élèves à de nouvelles difficultés.

Chapitre XXVIII La réutilisation du matériau graphique par analogie

En cycle 2, les élèves ne savent encore que peu de choses sur les conditions de réussites des analogies, la sélection des homophones et la variation de certaines formes lexicales mais leurs dispositions pourraient être accordées à leur découverte dans la mesure où ils sont très attentifs aux phénomènes visuographiques. Le recours systématique à la voie directe par copie ou restitution de la forme orthographique mémorisée sont des scénarios qui tendent à éviter la systématisation et le figement de schèmes phonographiques inadaptés à l'écriture française. Ces scénarios initient le recours à l'analogie qui dans ce contexte doit être comprise comme graphique. Les scénarios de transfert sont ainsi l'objet d'un enseignement gradué, sans que l'on puisse parler d'étapes puisqu'ils apparaissent tous dès le début d'année. Nous les présentons en allant des plus directs aux plus élaborés.

La copie stricte, c'est à dire l'emprunt d'un mot sur un support visible, a été décrite. Cette activité se transforme en écriture par la voie directe au fur et à mesure que le lexique orthographique mental s'enrichit : « alors le mot suivant / je vais demander à un enfant de venir l'écrire / parce que nous on le connaît ce mot / **on s'en est déjà servi** » (NO 1, 236). Les élèves sont alors amenés à effectuer toutes les opérations liées au sens qu'il s'agisse de la sélection hétérographique ou de l'ajout de lettres muettes qui caractérisent les phénomènes de morphographie et de logographie.

1 Les analogies paradigmatiques

Le réemploi des mots déjà utilisés ou mémorisés permet d'introduire des scénarios de segmentation nouveaux à l'échelle du mot⁵⁰⁹. L'enseignement⁵¹⁰ en maternelle a culturellement habitué les élèves à repérer des analogies entre fragments de mots qui sont, dans les classes de CP que nous avons observées, signalées par l'expression « c'est comme ». Cette formule marque bien le caractère d'abord extrêmement concret des éléments comparés. Ces fragments sont très liés à la syllabe qui est une unité plus facile à prélever dans la chaîne orale et qui est systématiquement travaillée en GS mais ils peuvent aussi bien l'excéder qu'être légèrement inférieure. Les élèves peuvent alors écrire une partie de mot nouveau par analogie avec un mot connu dont ils prélèvent un fragment à partir d'une identité phonique. L'analogie a un caractère « économique » mais elle est tout aussi aléatoire a priori que le recours aux CGP. Le guidage magistral peut cependant orienter peu à peu l'activité des élèves vers des analogies morphologiques pertinentes. Ceux-ci développent alors un sens du jeu orthographique concernant aussi bien les radicaux que les terminaisons⁵¹¹.

1.1 Des analogies phoniques non sémantisées

Un des premiers usages d'analogie que nous avons observé, en amont de notre recherche doctorale, concernait le mot COMME. Dans un atelier, un élève avait fait la proposition de l'écrire à partir de deux autres mots déjà connus. L'enseignante avait repris sa proposition en collectif pour l'enseigner. Cette analogie ré-apparaît dans notre corpus sous forme de rappel d'enseignement : « COMME / alors nous Sarah / on sait écrire POMME / (*allant la chercher pour écrire*) on sait écrire GOMME / et on sait écrire COMME / n'est-ce pas Sarah ? » (NO2, 169). Une remarque de Ryan (NO2, 170) semble confirmer que le mot est déjà mémorisé et que l'analogie ici est plus une soutien à la mémoire qu'une aide à l'écriture d'un mot encore inconnu. La répétition du phénomène pourrait être liée aux choix didactiques de la maîtresse qui privilégie en début de CP le travail sur des séries lexicales concernant les fruits et le matériel scolaire. Le travail collaboratif des deux enseignantes de l'école Jules Ferry fonde des savoirs lexicaux analogues. Dans la classe de ENS2, nous observons l'apparition d'une même analogie pour écrire le mot COMME : « (*avec des élèves qui disent POMME / GOMME*) très bien / donc c'est pas difficile // tout le monde a su l'écrire / parc' qu'il ressemble à POMME / et à GOMME » (NB2, 41). Les élèves enregistrent l'analogie et le scénario lui-même : « c'est

509 Mais pas l'analyse phonologique, même si le réemploi est en lien avec les analogies phoniques.

510 Par l'usage de jeux et de comptines.

511 Notre corpus ne présente aucun exemple concernant les préfixes.

facile parc' qu'**on l'avait déjà appris / i' faisait comme POMME** » (NB2, 39). L'imparfait nous montre que l'analogie avait déjà été repérée. Ce scénario soutient la mémoire par l'expérience tout en permettant aux élèves d'inscrire le mot dans une série même si elle-ci n'a aucune pertinence morpho-sémantique, comme c'est le cas souvent avec les analogies phonémiques et souvent avec celles qui concernent les unités infra-syllabiques.

Nous relevons en NO3 un usage de ce type de segments courts dont la proposition est très liée à la culture en mouvement de la CDSO ; l'enseignante propose aux élèves de s'appuyer sur leur connaissance du mot GERME qu'ils viennent d'étudier pour écrire RÉSERVE (NO3, 74-76). Cette analogie correspond à une récurrence forte du français où le son [ɛʀ] est souvent codé par le digramme ER en syllabe interne (ÉNERGIE, INTERNE, MERCI) sans que l'on puisse en faire une règle (MAIRE, FAIRE, ... STÈRE, FRÈRE...). La reprise de l'analogie par l'enseignante (NO3, 317) en suscite une nouvelle chez Rémi : « tiens ça nous permet d'écrire DÉSSERT » (NO3, 318). Le rapprochement est pertinent du fait que Rémi connaît la forme orthographique et la convoque comme un scripteur expert⁵¹² par une double procédure phonique et graphique. L'usage didactique de ces analogies est en effet complexe ; elles peuvent attirer l'attention des élèves sur des unités plus larges que le phonème, susceptibles d'être sémantisées, mais sans enseignement complémentaire, elles conduisent aux mêmes impasses que les conversions phonographiques.

En NO4 par exemple, les élèves proposent des analogies pour écrire EUX-MÊMES (9-18). Malgré l'annonce de ENS1 qu'elle donnera le mot, ils cherchent à conquérir leur autonomie scripturale car ils entrevoient la « liberté magnifique » (entretien 18 03 2009, N23). L'analogie sur le segment [mɛ] est sans pertinence et l'enseignante doit maintenir un guidage fort⁵¹³ ; elle relie l'activité analogique au sens montrant la voie pour que le scénario puisse devenir performant (12, 18). Les élèves font bien référence au sens mais sans lier les niveaux langagier et morphologique. Plus loin dans le débat (NO4, 62-68), ENS1 doit « résister »⁵¹⁴ aux propositions des élèves qui veulent utiliser le lexique orthographique déjà mémorisé comme on l'a vu en VIII-I-3-2. Le travail spécifique pour articuler l'activité analogique au fonctionnement sémiographique de la langue est de ce fait long et complexe. Sa pertinence potentielle est fondée sur des interactions entre la culture langagière des élèves et leur lexique orthographique mémorisé qui est

⁵¹² Pour l'expert, qui part des mots écrits (ou mémorisés), beaucoup de ces analogies ont un caractère d'évidence.

⁵¹³ Comme étudié en XXVI, 3-2.

⁵¹⁴ Nous avons utilisé le mot de combat car il y a deux logiques scripturales qui s'affrontent.

encore très réduit ; ainsi en NO2 (47-53), l'insuffisance de cette culture langagière fait obstacle à tout enseignement lorsque Rémi propose d'utiliser PAIN pour écrire COPAIN. Cette analogie est fondée sémantiquement du point de vue étymologique et ENS2 le sait contrairement à Rémi. Elle valide l'analogie grapho-phonologique et ne cherche pas à la sémantiser car la référence au partage du pain inscrite dans COMPAGNON et dans le mot plus familier COPAIN est très complexe à établir.

1.2 Des analogies morphologiques

Par contre, quand l'enseignante propose des analogies, elle le fait selon sa connaissance de la langue et de sa grammaire ; elle sélectionne par exemple des moules graphiques (BLANCHE-BENVENISTE, CHERVEL, 1969) qui schématisent la notion de radical de manière très implicite : « ah ! / **pour le mot FAIT** / je **vais écrire** / FAIRE au tableau » (NO2, 55). Elle rapproche forme conjuguée et forme infinitive et quand un élève pose une question pertinente sur une conversion grapho-phonologique elle la refuse : « non non non non / je vais t'écrire le mot FAIRE / et toi tu vas essayer de voir / **à partir du mot FAIRE** / comment **tu vas écrire FAIT** / / et tu vas voir / **i'a un [e]** un peu spécial / d'accord ? » (NO1, 57). Ce refus correspond aux valeurs enseignées et mises en œuvre dans la CDSO : écrire à partir de ce que l'on sait. Cependant la proposition de l'élève la conduit à être plus explicite. Il s'agit de chercher à écrire « à partir de » c'est à dire en établissant une analogie entre deux formes liées par la variation verbale de conjugaison qui inclura plus particulièrement une graphie signalée comme peu connue pour le son [e]⁵¹⁵. L'année précédente, ENS1 avait sur le même mode proposé aux élèves le mot NEIGE pour écrire NEIGER, schématisant l'existence des familles de mot qui ont un radical commun, plutôt que de donner uniquement la graphie du [ɛ] que les élèves ne pouvaient sélectionner.

Dans l'atelier dirigé, nous pouvons observer la résistance initiale de certains élèves à ce type de manière d'agir : (NO2, 76-85)

76. MAIT : ah ah ah ah ah / **vous vous rappelez** que pour FAIT / **j'ai écrit** le mot FAIRE au tableau (*en le montrant*) et **moi je** dis qu'**il faut** se servir de ce mot là / pour écrire FAIT / alors un A et quoi ?

77. RYAN : un A et un I

78. MAIT : si je mets un F un A et un I / qu'est-ce que ça va faire ?

79. RYAN : ça va faire F::A

80. MAIT : ah non / un A et un I ça chante [e] / alors est-ce que ça irait ? il ne F::FAIT (*les élèves montrent d'autres mots, ils semblent perdus*)

81. RYAN : boh on a qu'à prendre ça (*en montrant le classeur des phrases*)

82. MAIT (*après l'avoir ouvert et tourné les pages sous leurs yeux*): je vois FAIRE / c'est FAIRE / c'est le même mot que là-bas (*elle montre que c'est le même mot qu'au tableau*) /

⁵¹⁵ En prononciation du Sud-Ouest.

pour écrire FAIT : comment **on va faire** / pour écrire [e] ? comment **on va faire** ?

83. RYAN (*en dessinant avec son doigt en l'air*) : c'est un É = c'est un E

84. MAIT : non c'est pas un E **sinon je t'aurais pas mis FAIRE au tableau** (10s pendant lesquelles Ryan propose T, Ernest fait une proposition inaudible)

85. MAIT : on continue ? **on reviendra après** si on a le temps ?

Tout d'abord, la maitresse rappelle son aide (76) de façon très insistante avec l'accentuation sur la première personne et l'injonction. La résistance phonographique chez Ryan (79 et surtout 83) manifeste à nos yeux la difficulté du travail d'enseignement de l'écriture en CP. La rupture avec le scénario phonographique est difficile à opérer chez ces élèves. Ryan qui utilise les formes mémorisées n'entre pas dans le scénario d'analogie sémiographique proposé par la maitresse sans doute parce que, comme ses camarades il est perdu (80). L'enseignante signale que sa proposition à une signification (84) mais celle-ci n'est pas accessible à ces élèves⁵¹⁶ (85). Les autres productions montrent cependant qu'une majorité des élèves est entrée dans ce jeu puisque les trois autres groupes ont bien utilisé le radical FAI. Le débat (NO2, 126-146) constitue alors un enseignement implicite de la notion de verbe. Nous concentrons notre analyse sur les interventions concernant le radical et traiterons ultérieurement celles concernant la variation des terminaisons. L'enseignante rappelle le sens de son aide : « moi vous vous rappelez ? / (*en allant vers le tableau de droite où les aides ont été écrites*) j'ai dit j'écris pas le mot FAIT / mais par contre / § E : FAIRE § je vous donne = Sarah (*en montrant le mot du doigt*) / le mot FAIRE ++ § E : comme FER §§ / parce que je dis que / le mot FAIRE + i' sert à écrire le mot **FAIT** » (NO2, 132). Elle précise ensuite que le réemploi orthographique a bien une dimension sémantique : « le mot de **FAIRE quelque chose** » (NO2, 135). Le fait de parler de mots lui permet de convoquer la notion d'image orthographique mais pas la notion de variation ; en effet il n'est jamais explicité ici qu'il s'agit du même mot dont la fin varierait. Les élèves participent au jeu proposé par l'enseignante, sans y voir le sens qu'elle schématise mais ce sens pourrait être incorporé avec le schème et se développer ultérieurement par l'activité d'écriture et l'étude de la langue. Les réactions des élèves en CE1 nous suggèrent qu'ils n'ont absolument pas reconnu le verbe FAIRE ni même établi un lien quelconque de sens entre les deux mots ; de la même manière, dans un groupe de CP l'année précédente, aucun élève n'avait considéré que MANGE et MANGERONS⁵¹⁷ puissent être un même mot

Tout en repoussant au CE1 l'enseignement explicite du verbe, ENS1 propose dès le CP des exemples de la variation verbale. Dans le quatrième débat, elle s'exprime d'une

⁵¹⁶ On observe en 108 un nouvel échec pour la proposition magistrale du scénario d'analogie.

⁵¹⁷ Sémidor, 2014, 120.

façon à la fois très proche de celle que nous venons de voir (NO2, 55, 76 et 132) et sensiblement différente : « attention / j'ai pas dit / (*en montrant le tableau*) que le mot qui était là-bas c'est celui dont vous avez besoin / mais par contre / c'est un mot qui **peut** vous **aider** d'accord ? » (NO4, 31). La formule est nettement moins injonctive car elle sait qu'elle s'adresse à des élèves qui se sont approprié le scénario proposé. Elle peut s'appuyer sur un fonctionnement devenu familier puisque le ciblage de l'analogie est connu : il ne s'agit pas de copier le mot mais d'en utiliser une partie. Le réemploi peut puiser dans la question, dans les outils disponibles dans la classe comme dans le lexique orthographique acquis et la ritualisation du scénario permet aussi à ENS1 d'éviter le pointage gestuel⁵¹⁸ : « CHOISISSENT / dites-moi regardez donc la phrase au tableau (*aucun geste pour la montrer*) / la question au tableau (*tous les élèves regardent le tableau ; pendant tout l'échange, M sur-articule le mot en faisant entendre avec insistance tous les sons jusqu'à E muet*) » (NO4, 31). La maîtresse n'explicite pas le lien de sens puisqu'il s'agit du radical du verbe CHOISIR. L'erreur de Lily est traitée uniquement au niveau de la précision visuelle : « t'as regardé **trop vite** » (NO4, 33). L'usage du scénario analogique est ainsi initié au CP. En NB4, le débat sur la terminaison de REMERCIER conduit à mobiliser les séries des mois en -IER et des arbres fruitiers (96-98) qui ne sont pas pertinentes pour cette situation mais dont la constitution en tant que séries manifeste un sens du jeu accordé à des régularités morphologiques existantes.

Ce sens du jeu s'affine et peut devenir de plus en plus adapté aux régularités de notre langue comme le montre l'écriture de GÉNÉREUX (NB4, 149-158) dont Kimia propose la terminaison par référence à HEUREUX : « dans = enfin = parce que dans quelques histoires **y'avait** été / HEUREUX » (NB4, 155). Du point de vue linguistique, l'analogie n'est pas encore parfaitement liée au suffixe et le R, qui pour l'expert ne fait pas partie de la terminaison, facilite la proposition : « à la fin i'y a [RØ] » (NB4, 157). Nous faisons l'hypothèse que l'analogie mobilisée est aussi fondée sur une fréquentation des alternances EUX / EUSE de cette série d'adjectifs qui pourrait avoir été enregistrée par des élèves sans être pour autant explicitée.

L'enseignante exploite la proposition pour fonder l'usage d'analogies morphologiques : « voilà vous avez eu raison et (*les mains tournent sans arrêt pour schématiser la circulation entre identité de son et identité de graphie*) c'est vrai que parfois i'y a des mots que l'on pourrait **mettre ensemble** comme ça parce que / **i's se ressemble** / **on entend la même chose** / **et même** on va **écrire la même chose** (*en donnant la parole du doigt*) » (NB4, 160). La mise

⁵¹⁸ Nous y voyons une preuve que la CDSO fonctionne puisque la conduite du regard est devenue strictement langagière.

en lien de l'identité phonique et de l'identité orthographique soulignée par « et même » commence à schématiser la notion de suffixe en passant de l'exemple à la généralisation mais sans aucune proposition de conceptualisation ou d'abstraction. La reprise qu'effectue l'enseignante lors de la préparation de la copie revient d'ailleurs sur l'analogie duelle sans faire allusion à la série : « et **le X** après / alors attention à la fin / j'ai mis GÉNÉREUX **E / U / X** § Dylan : maitresse §§ **comme dans HEUREUX** » (NB4, 246). Seules les lettres du suffixe sont épelées.

Le travail sur les analogies morphologiques apparaît difficile d'accès aux élèves ; il nous semble cependant permettre de leur proposer des pistes pour dépasser les scénarios d'analogies purement phonographiques. Cet enseignement reste alors fondé sur l'ostension pendant l'année de CP et pourrait déboucher au cours du cycle deux sur une appropriation étayée de cette manière d'agir.

1.3 Les morphogrammes lexicaux

Ce travail sur les analogies lexicales porte aussi sur ce que la description plurisystémique désigne comme morphogrammes lexicaux. Les apprentis scripteurs rencontrent couramment des adjectifs qui manifestent ce phénomène comme PETIT, GRAND, VERT ... : « parc' qu'**on peut dire** [*pətitə*] » (NO1, 72). Les enseignantes signalent elles aussi souvent de manière ostensive la manière dont le féminin fait entendre la lettre muette du masculin. Le recours à cette alternance est alors lui aussi incorporé comme manière d'agir analogique.

Pendant l'atelier qui précède le débat NB3, nous voyons les trois élèves du groupe rose écrire DIFFÉRENT qu'ils ne se souviennent pas avoir rencontré. Axelle aboutit à la graphie *DIFÉРАН qui contient plusieurs erreurs qui découlent de la stratégie phonographique. Cependant sans s'arrêter elle ajoute une lettre et commente pour ses camarades : « j'ai mis un T parce que **des fois on dit** DIFFÉRENTE » (NB3, 6). Par la suite, la graphie n'apparaît pas au tableau puisque l'enseignante a amené les élèves à rechercher le mot dans le classeur. La procédure est sans doute consolidée par la rencontre de situations où la convocation de la forme féminine déjà mémorisée ou au moins inscrite dans les outils la rend plus aisée : « nous d'abord /on a regardé / **on a regardé là-bas** / y'avait DIFFÉRENTE » (NB3, 188). L'orthographe française est plus appropriable quand on part de formes écrites.

2 Les analogies « syntagmatiques »

Si les analogies sont par essence de nature paradigmatique, elles concernent aussi dans notre corpus des liens de nature syntaxique. Ce qui est emprunté alors ce n'est plus un segment d'écrit mais une relation entre deux segments écrits. Les phénomènes d'accords sont initialement présentés sur le mode analogique. Le fonctionnement en « c'est comme » apparaît de manière plus évidente dans nos transcriptions à propos de l'accord verbal avec ILS sans doute en raison de sa rareté et d'un enseignement plus tardif. C'est par lui que nous commençons avant de traiter le lien entre LES et le S nominal qui est abordé plus précocement dans l'année sur le même mode.

2.1 *L'introduction de l'accord verbal*

Comme tous les scénarios enseignés dans le cadre de la SEO, l'usage du -ENT comme marque du pluriel verbal est d'abord proposé par ostension. Les premières phrases dont le verbe est au pluriel permettent aux enseignantes d'alimenter la CDSO soit en indiquant qu'il faut cette marque du pluriel soit que la marque du pluriel n'est pas un S comme proposé par des élèves mais une autre marque. Ainsi en NB3, le débat sur ÉTAIENT est essentiellement centré sur la segmentation et sur les graphies des deux [e] (NB3, 122-148). Le ton et la gestuelle de l'enseignante aident sans doute les élèves à anticiper la possibilité d'une terminaison puisque qu'ils font spontanément des propositions de deux types (NB3, 149) avant que n'arrive l'indication magistrale : « et à la fin i' **va encore falloir** rajouter quelque chose parce que # ». (NB3 150). Certains élèves restent dans une logique de pluriel et proposent un X. D'autre proposent un T et c'est l'enseignante qui introduit le -ENT selon une formule rituelle : « **c'est moi qui le donne** + + (*en écrivant*) c'est E / N / T + **on l'a déjà rencontré ça ? #** » (NB3, 152). Cet apport, qui ne peut guère être soutenu par des explications au CP, vient enrichir le fonds aperceptif. ENS2 schématise la notion de terminaison puisqu'elle sous-entend que ce morceau manquant en fin de mot pourrait avoir une unité.

La proposition du T en 151 est interprétable selon nous à partir de l'hypothèse de l'HSO. Elle renverrait à une association visuelle déjà rencontrée -AIT qui est pour l'expert la terminaison d'imparfait mais qui pour les élèves serait d'abord la terminaison de la forme FAIT qui apparaît précocement dans les phrases du CP. On peut observer cette connaissance implicite de la conjugaison de FAIRE au présent dans le retour sur NO2. Marie indique : « je crois que FAI je l'écrirais pas comme ça parce qu'on dirait plutôt un son ». Maxime et Lola sont d'accord pour proposer un T et Thomas signale la possibilité d'un S. Chaque proposition semble issue d'un sens du jeu encore incertain mais

orthographiquement orienté.

Le développement d'un sens du jeu est en accord avec le milieu culturel et les échanges inscrivent les récurrences dans le fonds aperceptif mais aussi le scénario sur lequel l'enseignante peut s'appuyer pour enseigner le pluriel verbal. Deux débats de fin de CP permettent de constater que l'accord du verbe est une compétence dont la maîtrise est encore très éloignée et que pourtant les scénarios analogiques pourraient y conduire les élèves.

2.2 *Un lien morphosyntaxique récurrent*

L'usage du -ENT est encore peu généralisé. Lors de la préparation des ateliers (NO3, 55-59 ; NO4 31-36), ENS1 tente de faire anticiper cette possibilité en associant le pronom et le verbe mais sans résultat. Quand le chercheur interroge un groupe en atelier, les trois élèves sont sûrs de la forme CHOISISSE (NO4, 70-72). Lors des situations d'écriture en atelier en NO3 et NO4, les élèves ne proposent pas de terminaison pluriel pour le verbe comme le montre l'ensemble des productions affichées pour le débat. Le travail de l'enseignante a alors un double objectif : faire émerger l'idée de terminaison muette marquant le pluriel puis proposer des manières d'agir pour sélectionner la terminaison adaptée.

En NO3 (276-303), elle peut s'appuyer sur des scénarios partagés. Après les échanges à propos de ELLES, la focalisation sur la terminaison de DONNENT est initiée par l'appel insistant au regard « a::ttention:: / **je veux tous les yeux** + (*M garde la craie sur la fin du E de DONNE*) ». ENS1 amorce de manière implicite son interrogation à venir en conservant la craie sur DONNE ce qui constitue une forte indication visuographique. Inscrite dans ce contexte, la demande rituelle concernant le regard suffit à provoquer la réaction de Lola qui précède l'interrogation de la maîtresse et propose un S. Son sens du jeu pourrait avoir été amorcé par le long débat sur ELLES qui fonctionne comme contextualisation. La réplique de Rémi (NO3, 279-280) montre que la terminaison ENT est bien présente dans le fonds aperceptif. Cependant sa proposition est peu audible et l'élève a ensuite du mal à la réitérer à la demande de l'enseignante (NO3, 282-286). C'est Thomas qui reprend la proposition de Rémi (NO3, 287-290) ce qui permet à ENS1 d'installer l'enseignement qu'elle vise : « ah:::/ voilà une marque du pluriel qu'on a déjà vue » (NO3 291). Elle met en scène l'hésitation entre des marques du pluriel : « i'y a **des** mots / **ces coquins** (*ou c'est coquin*) + (*en écrivant E-N-T*) qui à la place de prendre un S / pour montrer qu'i's sont au pluriel / § E : N / T §§ prennent / N / T § E : E / N / T §§ mais

attention / ça ne chante pas [ã] (*en soulignant du doigt le EN*) / vous savez **i's** nous ont embêté **ces mots-là** » (NO3 293). Elle schématise la classe des verbes⁵¹⁹ qui, par opposition très implicite à la classe des noms, sont qualifiés de « coquins » et forment un groupe (des, ces, ils, ces) caractérisé par le non-usage du S au pluriel. L'enseignante insiste sur la récurrence du problème posé (y nous ont embêtés) et impose la solution sur le mode ostensif (ils prennent). La suite des interactions porte sur la reconnaissance de cette terminaison très particulière mais pas sur la manière de la sélectionner. La multiplication de ces rencontres permet d'enseigner sur le mode récurrent mais l'analogie reste du côté du problème réitéré : « vous savez i's nous ont embêté ces mots-là » Elle met en jeu le scénario de doute⁵²⁰ incorporé à propos de diverses écritures de phonèmes mais aussi de choix entre des homophones que nous développons infra. L'enseignante inscrit de manière ostensive une marque de pluriel nouvelle qui, en gagnant le fonds aperceptif de la classe, est susceptible de faire émerger le problème du choix.

Du fait qu'il est impossible d'effectuer la sélection par des moyens phoniques comme le recours au féminin ou à un mot de la famille utilisable pour les morphogrammes lexicaux, les enseignantes ne proposent pas⁵²¹ de scénarios de choix pendant les premières rencontres. Leur enseignement est d'abord orienté vers l'émergence de schèmes attentionnels. Le travail analogique est ainsi articulé à l'incorporation du schème du doute. Nous avons indiqué dès le début de notre analyse sur l'hétérographie distinctive que l'ensemble des processus est initié dès le début de l'année et se développe en parallèle. L'incorporation du doute décrite infra commence dès le début du CP à propos des CGP et des homophones. De ce fait, le scénario est aisément mobilisable et transposable dans le cas très complexe des marques du pluriel.

C'est dans le débat NO4 que nous voyons, un mois plus tard, comment l'analogie permet de montrer l'accord aux élèves en traçant une première voie d'appropriation. L'enseignante a validé la forme ILS en l'inscrivant (109-116) dans la notion de pluriel qui appartient au fonds aperceptif. Après un long débat sur le radical, elle initie le questionnement sur le pluriel verbal de la forme CHOISISSENT : « i' me manque **pourtant** quelque chose à ce mot » (165). L'adverbe relance le débat que les élèves croyaient terminé et ce de manière floue : en effet, le « quelque chose » manquant n'est

519 Constituée comme classe de mot au sens grammatical.

520 Le doute concernant une lettre muette est lui aussi connu puisqu'il apparaît à propos des morphogrammes lexicaux.

521 De même, ENS2 indique simplement « pour choisir / ben c'est la maitresse qui va le faire / parce que pour l'instant vous pouvez pas » (NB3, 56).

pas situé. Ils proposent aussitôt un S et grâce à l'insistance de ENS1 finissent par proposer un -NT en concurrence avec le -X (182, 185, 187). Le guidage permet d'effectuer un choix, par analogie avec deux phrases déjà rédigées et affichées (195 et 200). Le lien entre le S final et le ENT final est explicité (202-207). ENS1 le reproduit au tableau sans autre explication (211). Proposé sans précipitation, le scénario analogique permet d'exploiter un matériau assez riche et les élèves, qui ont développé les schèmes qui l'alimentent, agissent sans avoir besoin d'autre justification.

2.3 *L'accord nominal*

Le travail sur le pluriel nominal précède de loin ce travail sur le pluriel verbal. Il est par contre plus lent du fait que tout en débutant en début d'année, il s'adresse à des élèves qui ont beaucoup moins d'expériences et de culture de l'écrit orthographique⁵²². Le parcours est similaire. Pendant les premières semaines, les écrits de travail affichés ne peuvent susciter de débat puisque les élèves ne proposent pas de S. Ce sont les enseignantes qui l'introduisent sur le mode ostensif : la notion de pluriel linguistique n'est pas construite. Une des premières entrées pour amorcer cet enseignement est la procédure d'analogie fondatrice à partir du lien entre LES et S. En effet l'orthographe de SES est donnée sans autre commentaire avant les ateliers : « SES + COPAINS / SES je vais écrire au tableau » (NO2 58). mais les élèves reconstituent la série des déterminants ce qui indique qu'une série des formes de déterminants qui se terminent en -ES est inscrite dans le fonds aperceptif NO2 58-61. La maitresse la reconstitue en fin de débat pour expliquer la nécessité du S à COPAINS : « écoute bien SES = je les écris là / je vais **les écrire les uns sous les autres** / (*M les écrit séparés par un slash*) j'écris SES / **et puis** j'écris LES + § E : et DES §§ **et** DES ++ **et** MES + **et** TES / **qu'est-ce qu'on remarque ?** » (NO2, 206). Le scénario est doublement analogique ; d'une part la série est constituée par l'analogie des terminaisons : « on sait que SES / **c'est comme** (*en revenant montrer à droite*) LES / DES / MES et TES +++ ça parle de plusieurs personnes / § E : mais la première lettre §§ donc quand on l'écrit ! § E : mes copains §§ **on pense + au S au pluriel** » (NO2, 206). Cette analogie formelle constitue alors un moyen mnémotechnique pour aller vers la seconde analogie qui est relationnelle : entraîner la présence d'un S. L'effet de cette série de mots est rapporté à celui de LES qui est exemplifié à partir d'une autre occurrence dans la phrase et d'une évaluation. On peut observer dans le corpus que les élèves fonctionnent de manière analogique lorsque l'enseignante rappelle que Justine a bien proposé un S et que celle-ci confirme qu'elle a agi en fonction de la présence de LES :

⁵²² Bien que dans les classes observées les élèves écrivent orthographiquement plusieurs fois par semaine.

là où on devait écrire LES FEUILLES / per::sonne (*en balayant la classe du geste*) **m'a mis le S** / sauf (*avec l'index qui pointe vers le haut et signale l'unicité*) ++ Justine ++ mais tout à l'heure j'ai entendu qu'elle disait aux copains (*la main oscille entre les oreilles et le cerveau, entre ce que M a entendu et ce que Justine a pensé*) / eh ! **faut mettre un S à CHOSES** ! / elle s'en est rappelé pour CHOSES (*en montrant le mot dans la bande 1*) / mais pas pour COPAINS / c'est parce qu'y'avait **le petit mot LES devant** ? / (*Justine fait un mouvement de tête d'acquiescement*) (NO2, 204).

Dans nos exemples, la notion de quantité, de pluriel vient se mêler au repérage du déterminant du fait que, pour le groupe nominal, elle est beaucoup plus accessible que pour le verbe. Dès avant Noël, elle vient se combiner au lien analogique entre LES et le S : « SES / comm'i'y a le SES / (*M a la main sous le mot SES*) ça veut dire qu'y'en a **plusieurs** copains / après i'y a un S » (NO2, 192). Dans la classe de ENS2, les élèves traitent aussi en décembre un pluriel nominal : LES AUTRES PINGOUINS. Comme Justine l'a fait pour CHOSES, certains groupes ont proposé le S soit qu'ils aient été très sensibles à l'histoire ou qu'ils aient été alertés sur la présence de S par l'usage de AUTRES qui crée un effet de liaison. Au moment du débat, nous constatons que le lien entre S et pluriel est déjà installé : « parce que i'en a plusieurs » (NO2, 94).

L'ensemble du parcours qui conduit à une distribution réussie des marques du pluriel sera repris en XXXI où nous analysons comment les élèves passent des analogies concrètes fondées sur le « c'est comme » à leur abstraction qui gouverne les phénomènes d'accord. Nous pourrions ainsi analyser plus complètement comment scénarios analogiques et scénarios de doute peuvent se combiner pour fonder la compétence à accorder.

*

Cette première approche du travail sur les analogies nous permet de comprendre l'intérêt de » leur usage dans le cadre des apprentissages orthographiques. La mise en évidence des difficultés et des perspectives de cet enseignement nous semble aller dans le sens de notre hypothèse sur l'habitus. Au sein de la CDSO, les enseignantes présentent précocement à leur élèves des scénarios qu'ils ne peuvent réellement s'approprier mais dont la réitération magistrale les oriente constamment vers les procédures expertes, en particulier en marginalisant le recours à des scénarios purement phonographiques.

L'appropriation de ces manières d'agir suppose la mémorisation par chaque élève d'un capital langage orthographique suffisant pour rendre sa mobilisation efficiente. Les analogies fondées à la fois sur la morphologie et la convocation du sens seraient les plus longues à acquérir et n'apparaissent dans les classes observées qu'en fin de CP alors que

Chapitre XXIX L'appropriation du doute homophonique

Si le doute devient une valeur dans la CDSO, cette valeur pourrait être stérilisante si l'enseignante ne montrait dès le début qu'elle sait sélectionner la forme correcte⁵²⁵. En effectuant ses choix et en les commentant, on peut penser qu'elle initie l'incorporation d'un sens du jeu susceptible d'activer le scénario d'une manière de plus en plus efficace⁵²⁶ ; les élèves pourraient devenir « maitres du jeu » orthographique par leurs manières d'agir incorporées (maitrise de la langue) ; la connaissance des règles (étude de la langue) serait alors une aide pour devenir autonome dans des scénarios déjà incorporés.

Dans un premier type de situations, la rencontre de mots inconnus amène les élèves à constater leur incapacité à traiter l'orthographe à partir de leurs connaissances des CGP.

-441-

Cette insuffisance est constamment soulignée par les enseignantes en amont de l'étude exhaustive des CGP. Dans la CDSO, ils ne sont pas encouragés à les mobiliser pour écrire mais quand ils le font, douter devient une valeur dont les élèves manifestent l'incorporation selon deux modalités :

- Ils anticipent le moment de l'écriture et interrogent l'enseignante en amont de l'atelier.
- Pendant l'atelier, ils proposent plusieurs écritures⁵²⁷ pour un segment.

Dès le début de l'année, la confrontation des écrits de travail crée une situation problème lors de l'affichage des propositions différentes. Ainsi dans une de nos premières observations en octobre, pour écrire *Le petit frère veut faire comme les grands*, les élèves récupèrent les premiers mots par emprunt dans la question écrite au tableau mais le dernier ne se trouve nulle part dans les outils ; les productions des quatre groupes en ateliers sont toutes erronées⁵²⁸ et comme on peut le prévoir à cette époque de l'année, ni le morphogramme lexical D ni la terminaison de pluriel nominal S n'ont été proposés⁵²⁹. La graphie du [ã] est alors source de divergence : deux groupes ont choisi le EN et deux autres le AN. Pendant les premiers échanges, les élèves sont tout d'abord enfermés dans la solution qu'ils ont choisie et affirment que les propositions des autres groupes sont fausses⁵³⁰. Le débat permet de faire référence à des mots connus de tous comme MAMAN ou VENDREDI et de se mettre d'accord sur le fait que les deux formes *GRAN et *GREN sont phonographiquement possibles. La solution est alors donnée par l'enseignante sur le mode assertif ; elle ne peut être accompagnée d'aucune explication⁵³¹. La récurrence de ce type d'expérience conduit les élèves à incorporer le doute dans la mesure où l'enseignante choisit de ne pas masquer le problème et ne sélectionne pas systématiquement des mots transparents comme dans certaines méthodes de lecture syllabique. Le repérage des objets du doute est à la charge des élèves, sa résolution fait l'objet d'un long apprentissage. Le sens du jeu se développe chez les élèves en lien avec les régularités statistiques de la langue qu'ils rencontrent mais aussi avec les scénarios qu'ils s'approprient.

Dans les classes que nous observons, ces situations sont peu répandues puisque, selon le

527 Ce qui dans les classes observées s'appelle « marquer le doute ».

528 Annexe VII-e-1.

529 C'est une des occasions que l'enseignante saisit pour proposer des savoirs nouveaux que les élèves mobiliseront peu à peu.

530 C'est à dire ne se prononcent pas [grã].

531 En fait, la manipulation du féminin et la présence du déterminant LES sont signalées et initient des scénarios qu'il sera ensuite possible de reprendre.

principe de la SEO, les enseignantes ne laissent que rarement les élèves « chercher ce qu'il ne peuvent trouver ». Pour limiter les recours à la conversion phonographique, elles proposent souvent⁵³² des analogies en amont de l'écriture. Ainsi, tout en réduisant un problème de CGP, elles schématisent la notion de familles de mots ou de variation du verbe qui réfèrent toutes deux à un radical. L'activité scripturale est ainsi orientée vers les scénarios de sélection des homophones au cours desquels les élèves sont susceptibles de s'approprier la valeur linguistique de l'orthographe.

Le scénario de production des écritures concurrentes au sein des ateliers est un premier pas vers l'intériorisation du doute dont il constitue une schématisation ; nous l'observons avant Noël dans les écrits de travail où il est signalé graphiquement⁵³³. L'appropriation du doute se manifeste aussi lors de la préparation des ateliers par des questions posées par les élèves, comme on l'a vu chez ENS1 à propos de COPAIN ou RÉSERVE. Ces doutes sont rapidement pertinents comme le montrent, dans les entretiens, les questions sur VACANCES ; les élèves (s')interrogent précocement et systématiquement sur le [ã] et le [s]. On le voit avec Nina (SS3) : « (*à propos de LES*) LES c'est facile et VACANCES +++ (*s'arrête en écrivant*) moi j'me suis toujours demandé c'est lequel [ã] (*continue à écrire*) et là le problème = je sais pas si c'est un S ou un C ». L'observation de Manéa (SS 2, 3, 4) est, de ce point de vue, éclairante du fait que cette élève s'arrête assez systématiquement sur ces points délicats et questionne le chercheur contrairement aux élèves plus nombreux qui indiquent a posteriori ce dont ils ne sont pas sûrs.

L'incorporation du scénario émerge enfin dans les manières de parler des élèves : « mets toutes les manières / et après **on verra quand on s'ra au tableau** ++ » (NB4, 13). L'affirmation de Lisa peut refléter l'état de l'usage du scénario de doute hétérographique : elle fait la part du possible (repérer le problème) et de l'impossible (résoudre le problème). Le doute hétérodistinctif devient systématique sous forme de questionnement avant que les élèves ne sachent le résoudre. Les énoncés et les gestes afférents à ce scénario signalent, selon nous, l'appropriation de la valeur hétérodistinctive de l'orthographe. Nous supposons qu'il apparaît dans toutes les classes de CP mais que sa valorisation et la fréquence de son usage sont subordonnées aux pratiques qui sont mobilisées par les enseignants et à leurs théories sous-jacentes.

2 Le choc des images mémorisées

⁵³² Cf. XXVIII, 1-2.

⁵³³ Annexe VII-e-3.

Dans un deuxième type de situations, le doute naît de la mémorisation. Quand les élèves disposent de deux orthographes pour une même image sonore, elles peuvent être mobilisées simultanément par les différents élèves de l'atelier ou de la classe. La confrontation apparaît d'abord au niveau du débat collectif lorsque des groupes proposent des orthographes différentes qui apparaissent toutes valides et posent un problème de sélection. Elle est importée dans les ateliers où plusieurs orthographes peuvent être proposées par les différents membres d'un groupe. Cette phase est, selon nous, une propédeutique à l'intériorisation du scénario puisque la multiplication des images mémorisées est favorisée par le travail à trois. Quand un élève mobilise seul ces images et doute nous supposons que le scénario fonctionne à partir d'un schème intériorisé. L'expression de ces questionnements serait à la fois indice pour les enseignantes et approfondissement du processus qui s'ancrerait et s'affinerait en intégrant la dimension sémantique de l'orthographe.

2.1 *La rencontre du doute homophonique*

La haute fréquence de certains homophones introduit très tôt la question de l'hétérographie distinctive⁵³⁴ comme on le voit dans NB1 où une élève propose pour [e] une orthographe mémorisée ET alors qu'il s'agit de EST. Le traitement magistral est minimum : « mais **ça va pas suffire** [...] le petit mot EST⁵³⁵ qu'il nous faut là ici / c'est un autre mot EST **que j'écris moi** + vous pouvez bien le regarder parce que vous verrez que vous le rencontrerez souvent » (NB1, 184). Le choix n'est pas explicité ; le scénario de choix n'est pas initié car les enjeux d'enseignement de cette première séance concernent en priorité les scénarios de récupération et la valeur mémorisation.

Dans l'enseignement du doute, les problèmes phonographiques et homophoniques se présentent très souvent imbriqués. La distinction entre choix de CGP et sélection d'homophones est poreuse comme le montre la question de Rémi sur l'accent du À en NO3 (75, 79, 86). Pour l'expert il s'agit d'un choix entre un verbe et une préposition mais la référence sémantique de ces deux termes est difficile à identifier et du point de vue de l'élève cela n'a pas de sens de sorte que dans cet exemple, nous considérons qu'il s'agit de choisir entre deux lettres, c'est à dire entre deux graphies du [a]. La réponse de ENS1 est sur le mode assertif et non explicatif : « alors i'y a un accent sur le A ». Notre transcription est effectuée du point de vue de l'élève qui parlerait de lettre car pour l'enseignante, il y a un accent sur le mot À. Pour une forme phonique, il peut être

⁵³⁴ Réduite par Catach (1980) à une liste restreinte mais que nous abordons comme problème généralisé avec Blanche-Benveniste & Chervel (1969).

⁵³⁵ Dans cet instant exact, les élèves n'ont pas encore accès à la forme orthographique transcrite.

difficile de savoir ce qui, dans les propositions des élèves, relève strictement du lexique orthographique. Pour justifier la triple proposition ON/ONT/ONS, Lisa indique simplement : « on a mis **plusieurs formes** parce qu'on savait pas » (NB3, 47-52). Les échanges montrent que deux premières formes sont identifiées comme mot mais nous ne pouvons savoir d'où vient la troisième. La porosité des deux fonctionnements permet aux élèves des transferts de scénarios qui nous apparaissent fructueux. En effet, le recours à la morphographie est impossible quand il s'agit de savoirs grammaticaux dont l'enseignement est encore très éloigné dans les programmes. Les élèves peuvent ainsi traiter des terminaisons morphographiques à partir de scénarios logographiques⁵³⁶. Nous donnons quelques exemples :

En NB4, le mot VEUT est traité comme un mot à l'écriture fixe : 49, 52, 56. La variation verbale qui l'opposerait à VEUX n'est ni évoquée par les élèves ni énoncée par l'enseignante : « c'était **le même** » (57). De même pour ÉTAIENT en NB3, ENS2 annonce qu'elle va le « donner » (142). Les propositions des élèves pourraient orienter le travail sur la variation mais le débat tourne court et la forme ÉTAIENT est simplement opposée à la saison ÉTÉ.

En NO3 (175-203), ENS1 pointe les propositions des élèves : « (*en montrant les 4 successivement*) : SONT / SON / SONT / et SONT » (180). Dans le débat, les élèves opposent deux formes qui pour eux semblent invariables : « au groupe noir (*désignant la bande*) / à SONT⁵³⁷ i's ont pas mis **le T** » (175). La lettre T n'est absolument pas perçue comme faisant partie de la terminaison -NT. Rémi parle alors du mot comme s'il était invariable : « parce que // on l'a appris **ce mot** avec = et i'y a un T » (183). Grégory affirme qu'il l'est : « si c'est **un mot invariable** » (189). La réponse d'ENS1 ne nous semble pas de nature à éclairer la variation verbale : « non **c'est pas un mot invariable** / puisqu'**i' peut avoir un T ou pas de T** / il est pas invariable » (190). Elle indique que le mot n'est pas invariable mais son assertion pourrait laisser penser aux élèves que les deux mots qui sont distingués par la présence du T appartiennent à un même paradigme de variation. Cette confusion est observable dans nos entretiens où Adrien énonce la distinction entre DANS et DENT comme un phénomène de variation (HD4) :

ADRI : normalement le [ã] i' change / c'est E N
 CHER : i'y a pas que le [ã] qui change / dans c'que t'as écrit
 ADRI : oui i'y a le S qui change pour le T / j'sais pas si après i'y a un S

⁵³⁶ Il pourrait en conséquence être pertinent de ne pas orienter trop tôt l'activité des élèves selon la distinction traditionnelle entre orthographe lexicale et grammaticale.

⁵³⁷ Selon le choix indiqué pour les transcription nous transcrivons le mot cible et non le mot désigné par Thomas.

On verra dans une analyse de séquence de NO6 que les élèves abordent FONT comme forme logographique avant de remonter au verbe.

2.2 *La mise en place et l'activation des scénarios*

Par sa fréquence⁵³⁸, le traitement des homophones joue, selon nous, un rôle important dans l'incorporation du doute et contribue à la redéfinition orthographique du mot telle que nous l'avons décrite en XXV, 3-1. Dans les classes observées, son émergence se manifeste avant Noël par des questions en amont des ateliers ou par des marquages sur les bandes (annexes VII-e-2 à 4). Cette précocité est à mettre en relation avec la multiplicité de rencontres du problème et les interactions langagières à son sujet.

L'apprentissage s'étend sur une durée longue. En NO2 (58 et 64-66), l'écriture de SES s'effectue par un croisement de scénarios morphographique et logographique. Le déterminant possessif qui varie en genre et en nombre est donné sans commentaire. À partir du moment où les images orthographiques sont mémorisées, le doute issu de leur confrontation participe à la secondarisation de l'habitus comme on l'a vu dans la question de Rémi pour [a] (NO3). Alors que trois élèves s'appuient sur la fréquence pour choisir la graphie A (NO3, 82, 83, 84), ENS1 invalide leur proposition sans indiquer comment elle sait. Sa réponse, qui prend à contrepied l'usage fréquentiel, pourrait favoriser l'activation du scénario de doute pour cette forme [a] lors de rencontre futures. Ainsi, sans accompagnement des enseignantes, la mémorisation serait bien insuffisante pour apprendre à écrire ; le chemin vers l'autonomie ne peut, selon nous, aboutir sans une diversification des analogies possibles soutenue par l'enseignement grammatical.

La systématisation du doute relève alors d'une dialectique entre anticipation et mémorisation fondée sur l'ancrage des formes orthographiques mémorisées. Les obstacles à l'activation du scénario chez les élèves sont très variés. Il sont souvent liés à une mémorisation insuffisamment installée comme peut le manifester un long épisode dans la transcription NO4. Lors de la préparation de l'atelier, ENS1 tente d'initier le doute : « *(en marquant de la main les deux mots et de la voix son attente d'un « souci »)* **CE LIVRE ? / pas de souci ?** » (NO4, 37). Elle a regroupé le déterminant démonstratif avec le nom commun pour faciliter la focalisation sur CE mais les élèves l'interprètent mal et focalisent leur réponse sur LIVRE, manifestant leur intérêt pour la mémorisation⁵³⁹. Une

⁵³⁸ Dans nos corpus, il n'existe pas de séance où le problème n'apparaisse pas comme on peut le voir en annexe III-b

⁵³⁹ Qui peut ainsi faire obstacle à l'activation du doute comme on le voit dans tout l'épisode.

question du chercheur en atelier permet de penser que l'image de CE est inscrite dans le fonds a-perceptif de la classe mais pas suffisamment pour créer le doute : « vous êtes **sûrs** ? c'est la **seule manière** d'écrire [sə] ? » (76) Maxime n'est pas sûr mais Safa connaît deux formes (77-81). Les échanges lors du débat confirment que de nombreux élèves les connaissent (221-224). Leurs réactions sont alors pour l'enseignante des indices pour régler son intervention. S'ils ne réagissent pas quand elle leur présente un problème qu'elle pensait accessible, elle peut supposer que le nombre de rencontres des deux formes n'est pas suffisant ou qu'elle n'a pas encore suffisamment souligné leurs existences concurrentes pour que les élèves se saisissent du problème. Elle doit continuer à alimenter le fonds a-perceptif. C'est pourquoi, lors de la confrontation collective, ENS1 conjugue ostension et appel aux valeurs partagées : « vous auriez eu raison de mettre le doute » (224). Cette affirmation a été préalablement mise en scène : « S / E (en montrant les quatre bandes) / S / E // S / E // S / E / (avec un peu de force et de colère jouée dans la voix) **nom de nom d'une pipe** / y'en a **pas un** qu'a pensé à **me** mettre le doute ? ! / vous connaissez que le mot SE qui s'écrit S / E ? » (221). Pour rappeler les valeurs qu'elle incarne et qu'elle souhaite voir partagées, l'enseignante multiplie les marques d'intensivité (intonation, répétition, négation) engage toute sa personne (expression de son sentiment, implication par le pronom personnel).

Des causes plus affectives peuvent se mêler à l'oubli des formes. Ainsi pour ÇA, la connaissance de SA, combinée au fait qu'il s'agit de la première syllabe de SAFA, bloque l'émergence du doute dans l'atelier observé : « et oui / il est dans mon prénom » (NO4, 83). Cependant le débat collectif (NO4 236-256) montre que l'obstacle majeur se situe au niveau des rencontres et de la mémorisation ; Rémi après avoir affirmé la seule existence de SA peine à admettre celle de ÇA : « bé oui ça existe » (255). L'échange manifeste cependant une secondarisation avancée de l'habitus scriptural puisque que le débat repose sur une définition partagée par incorporation : le mot dont on discute n'est pas une image sonore. La discussion porte sur la confrontation de deux images orthographiques qui renvoient à deux mots différents alors même que l'on ne parle pas du sens de ces mots.

En écoutant la maitresse, mais aussi en participant aux activités d'écriture, les élèves utilisent des formes orthographiques dont l'accumulation suscite l'hésitation hétérographique. Appartenir à la CDSO c'est d'abord disposer de formes orthographique mémorisées : « ben en fait / on a écrit plein d'façons / parce que **on savait pas lequel choisir** » (NB3 51). Leur traitement renvoie à d'autres connaissances. Les

élèves peuvent toujours sur le mode de l'accumulation savoir qu'une forme proposée n'est pas un mot : « mais + t'as dit que O / N / S **ça existe pas** » (NB3 53). Pour le choix entre les formes existantes, l'enseignante met en scène un nouveau type de scénario : « i' nous reste // ON / O / N / et ONT // O / N / T et **pour choisir** / ben **c'est la maitresse** qui va le faire / parce que **pour l'instant** vous pouvez pas » (NO3 56). Non seulement elle connaît des mots par cœur mais elle choisit entre ces formes homophones : savoir choisir sera une nouvelle manière d' « être grands » puisqu'elle signale que l'incapacité n'est que momentanée.

2.3 *Apprendre à douter à bon escient*

L'épaisseur et la complexité de l'apprentissage se manifestent alors par l'hétéropraxie. Les élèves se saisissent de l'ensemble des scénarios proposés par l'enseignante, ils les utilisent diversement et simultanément. En NB4 dans une même séquence (110-122), apparaissent différents états de l'incorporation du doute à partir de la mémorisation :

- des élèves ont récupéré A au tableau (117) ;
- des élèves⁵⁴⁰ ont mobilisé les deux formes (A / À) et ont « fait le doute » (115) ;
- Lélia mobilise la forme AS. Nous ne pouvons savoir si elle l'aurait éliminée par sens du jeu ou si en participant aux ateliers, elle aurait ajouté cette troisième forme.

Les enseignantes ne perdent jamais de vue l'objectif d'autonomie scripturale. Pour que le doute devienne efficient, il faudrait qu'il ne soit activé que dans des situations où il est pertinent. La valeur mémoire reste essentielle comme on l'a vu pour PLANTE (cf. XXV, 2-2- ; XXVI, 6-5). Ainsi, il n'est pas intéressant de douter sur toutes les CGP. De même, toutes les questions sur la dimension graphique ne sont pas pertinentes non plus : « sur le A c'est pas comme sur le E / **i'y a pas de question à se poser** / il est toujours dans le même sens » (NO3, 350 et 352). Cette mise au point permet de se concentrer sur la seule question importante qui concerne l'hétérographie distinctive : « i's se sont rappelés que sur le À / la maitresse pointe le À sur la bande verte / i'y a pas de question à se poser / les enfants m'avaient demandé quand même / **si c'était un A avec ou sans accent** / parce que **i' nous pose problème celui-là** » (NO3, 352).

L'activation du doute relève, selon nous, des connaissances déjà acquises mais aussi d'un sens du jeu qui conduit, sur un mode non réflexif, à ne laisser émerger que les questionnements pertinents. L'incorporation de cette dialectique complexe peut mettre

540 Il s'agit de deux groupes (rose et marron) qui contiennent beaucoup d'élèves avancés.

des élèves en difficulté car elle oblige à ne figer aucune des valeurs. Or la rigidité cognitive est caractéristique des élèves plus fragiles (Bautier, Charlot & Rochex, 1992). On l'observe en CE1 chez Ryan (NO5, 37, 51) qui affirme même à Lola que le doute n'est plus autorisé : « non / c'est interdit les doutes maintenant » (NO5, 60)

C'est un sens du jeu si complexe que les difficultés peuvent concerner l'ensemble des élèves. D'une part, pendant plusieurs années, le doute peut affecter des formes ou des savoirs inconnus⁵⁴¹ d'eux. Ainsi Lola affirme en milieu de CP être sûre d'une forme verbale au singulier : « (*en pointant le mot*) : CHOISISSE » (NO4, 71). Pourtant, avec ses camarades, elle a indiqué être sûre de la forme pluriel du pronom sujet : « ILS c'est bien écrit vous êtes sûrs ? (*hochements de têtes*) » (NO4, 70). La notion de pluriel nominal est bien ancrée à ce moment de l'année, les élèves savent parfaitement que le pronom désigne l'ensemble des animaux lecteurs. Ils n'effectuent cependant pas les accords pluriel selon des règles mais par analogie. Or l'analogie fondée sur la présence de LES, qu'ils utilisent à ce moment de leur parcours, n'est pas transférable ici. Nous supposons cependant que le schème d'accord incorporé est suffisamment généricisé pour que les élèves acceptent cette opération très surprenante que S entraîne -NT. Dans ce passage, l'enseignante alimente une nouvelle forme du scénario qui permettra certains accords verbaux.

Dans NB4 (125-128) la situation est encore plus complexe ; Brice affirme que la forme ÉTAIT existe ; il s'appuie certainement sur l'atelier et sur l'assurance de Kimia. La forme ÉTÉ est elle aussi connue mais, puisqu'elle est sémiographiquement dédiée à la saison, certains élèves ne l'intègrent pas à un doute possible (129-138). La variation verbale autour du radical, seule pertinente ici n'est pas encore en construction. ENS2 amorce une première schématisation large (126 et 128) mais l'introduction par le discours de Jeanne de la variation langagière sur l'archigraphème [E] (139-145) ne l'aide ensuite guère à développer son enseignement⁵⁴². La graphie de ÉTAIT ne dépend pas de sa prononciation dans le sud-ouest. ENS2 ne peut achever (140) car deux élèves l'empêchent successivement de terminer son propos. Ni la schématisation de la variation ÉTÉ / ÉTAIT, ni l'existence des homophones homographes (139 « comme dans la saison » et 140 « de la façon de la saison ») qui est une grande surprise⁵⁴³ pour les élèves ne peuvent être finalisées.

541 Dans l'exemple qui suit, la forme est inconnue parce qu'elle n'est pas mobilisée.

542 On comprend avec cette digression tout l'intérêt pour les enseignants de traiter l'écriture comme largement autonomisée par rapport à la phonographie. La plupart des impasses dans nos transcriptions sont issues de digressions d'ordre phonographique.

543 Nous l'observons dans les entretiens à propos de PORTE.

Comme l'ensemble des scénarios orthographiques, celui qui concerne le doute homophonique est présenté dès l'institution des CDSO observées. Les enseignantes placent ainsi l'activité de leurs élèves en lien avec l'activité scripturale experte. L'appropriation par les élèves de ces manières d'agir est liée à deux types de confrontation. En premier lieu, lors des ateliers ou des débats, des propositions orthographiques peuvent les amener à constater qu'il existe d'autres formes possibles que celle à laquelle ils avaient pensé. En second lieu, l'enseignement systématique de la mémorisation d'un lexique orthographique les conduit à disposer de formes écrites différentes pour une même forme sonore.

L'incorporation de cette manière d'agir peut susciter chez les élèves une curiosité pour les savoirs qui permettent aux scripteurs experts de sélectionner la bonne orthographe et créer les conditions d'un enseignement nouveau.

Chapitre XXX La mise en sens de l'hétérographie distinctive

Nous observons comment cet enseignement, qui tend vers la mise en règle de l'orthographe, trouve une dynamique particulière dans la confrontation des homophones. En effet, les problèmes posés par leur sélection permet à l'enseignante⁵⁴⁴ d'ancrer les nouvelles manières d'agir et les savoirs sous-jacents dans une perspective sémiographique. Le passage du traitement graphique au traitement orthographique du mot confronte rapidement les élèves à des situations de doute homophonique qu'elles concernent les limites pour écrire à partir des CGP ou bien le choix entre des formes graphiques déjà mémorisées. Les segments sonores pouvant relever de différentes graphies, l'hétérographie peut ainsi prendre valeur distinctive : à des mots qui ont une même image sonore mais des sens différents doivent correspondre des images graphiques différentes. S'ouvre alors la question de la sélection de la forme orthographique en situation d'écriture qui relève de très nombreux savoirs réglés. Bien avant de les enseigner, les maitresses dont nous observons les pratiques proposent à leurs élèves des scénarios dont l'appropriation peut être efficiente. Par l'activité hétérodistinctive, ils peuvent s'approprier des significations.

⁵⁴⁴ Pour nos deux ultimes chapitres nous nous appuyons sur la continuité des apprentissages de CP et CE1 ce qui nous amène à resserrer notre observation sur les deux corpus longitudinaux dans lesquels seule intervient ENS1.

C'est dans l'activité de sélection hétérographique que nous observons le plus clairement comment les élèves s'approprient la valeur sémantique de l'orthographe. Dans les entretiens, on observe que l'émergence des significations est corrélée à la mémorisation des formes orthographiques. Quatre mots sont proposés régulièrement à l'écriture au cours du protocole. Ils correspondent à trois cas de figure. DANS est un des premiers mots mémorisés dans la classe de ENS1 en raison de l'usage de la phrase mystère⁵⁴⁵ utilisée le premier jour ; les élèves ont une connaissance orale de DENT qui n'est pas étudié immédiatement à l'écrit. Pour [e] les élèves disposent très vite des deux formes écrites ET et EST. Ils identifient rarement AI comme une forme homophone. [sã] correspond à trois homophones d'usage courant à l'oral dont aucun n'est étudié précocement à l'écrit : SANS, SANG et CENT. Il en est de même pour COUR et COURT dont nous ne présentons pas l'analyse détaillée. Nous aborderons enfin la présentation de PORTE, spécifique de la passation cinq.

1 La polysémie des images sonores

Le traitement différencié de [dã] et [sã] dans les entretiens permet d'observer l'articulation de l'influence des images mémorisées et du scénario de doute homophonique. Pour le premier, les élèves observés connaissent très tôt l'écriture DANS qu'ils rencontrent le premier jour dans la phrase mystère. Dès la passation 1, les élèves se montrent capables d'écrire DANS souvent correctement. Ceux qui n'y parviennent pas indiquent où ils pourraient le prendre. L'orthographe du mot est très attachée au contexte phrastique et à l'expérience du début d'année scolaire. De ce fait c'est cette écriture qui est proposée la première mais la forme DENT, acquise au cours du CP provoque le doute hétérographique dans les passations trois ou quatre selon les élèves. Dès qu'ils disposent des deux formes orthographiques, les élèves l'indiquent avant écriture et rattachent très clairement les orthographes aux sens avec assurance et sans erreur.

Par contre les formes écrites de [sã] sont acquises tardivement⁵⁴⁶ alors que les sens sont généralement courants pour les élèves ; de ce fait, sans connaître aucune forme, plusieurs élèves demandent d'abord lequel ils doivent écrire, avant de réaliser qu'ils ne savent en écrire aucun. Le doute surgit ainsi sous forme générique, sans « confrontation » de deux possibilités. Il émerge même en l'absence de formes orthographiques mémorisées (Julie HD2) ou alors que la forme orthographique n'est pas

⁵⁴⁵ BIENVENUE DANS LA CLASSE DE CP.

⁵⁴⁶ De manière très irrégulière et hétérogène dans notre corpus.

attribuée ; ainsi Manéa HD4 réfléchit avant d'écrire SENT mais ne sait pas s'en servir⁵⁴⁷ [...] : « je savais pas si c'était le sang rouge ou le nombre ». Le doute hétérographique semble alors devenu une manière d'écrire incorporée, une disposition accordée à l'orthographe du français qui fait du marquage sémiographique, le principe premier.

2 Du doute à l'accès au sens : ET / EST

Très tôt dans l'année, les élèves ont rencontré ces deux formes possibles⁵⁴⁸ de l'image sonore [e]. Dès la passation 2 (HD) ils demandent au chercheur lequel il doivent écrire en disant qu'il y a deux mots, ce qui ne signifie ni qu'ils fassent référence au sens ni qu'ils sachent effectuer le choix de manière pertinente. Ils ont souvent du mal à donner des exemples de phrase ou à faire le bon choix quand le chercheur leur propose des phrases et demande quelle orthographe ils utilisent. Cependant dans la passation HD3 qui les amène à effectuer ce choix en situation d'écriture⁵⁴⁹, ils les distribuent généralement sans erreur et nous les interrogeons pour comprendre ce « sens du jeu ». Manéa ne sait pas expliquer ses choix et se montre sûre d'une forme :

CHER : mais là **tu as levé la tête** pour écrire EST (*en pointant*) ++ et là (*en pointant*) **tu as pas levé la tête** pour écrire ET

MANÉA : oui parce que c'est que (*en pointant EST*) **là je savais pas** / mais comme la dernière fois on a parlé du [e] / je me rappelais plus mais après / **je m'en rappelais là**

CHER : donc là (*en pointant ET*) c'est comme ça / Rose et Louis c'est comme ça (*approbation concessive*) et là (*en pointant EST*) c'est pas le même [e] ? ++ je te demande ton avis / Manéa +++++ (*l'expression est peu interprétable*) tu as un p'tit peu réfléchi avant d'écrire celui-là et tu as choisi celui-là (*sourire et acquiescement*) tu dirais que tu es sûre / plutôt très sûre / plutôt vraiment pas sûre

MANÉA : **j'suis pas sûre** [...]

CHER : mais tu peux pas me dire comment t'as choisi / pourquoi t'as pas mis c'ui-là ? (*en pointant ET*)

MANÉA : **j'sais pas**

CHER : mais t'as eu envie d'écrire c'ui-là / tu t'es arrêtée un p'tit peu / et c'est plutôt c'ui-là qu'i' faut mettre / à ton avis ? (*acquiescement souriant*) (*déplaçant le pointé*) plutôt / et là c'est plutôt c'ui-là qui faut mettre ou / c'est sûr que c'est c'ui-là qu'i' faut mettre ? ici

MANÉA : ++ **c'est lui** (*acquiescement souriant*)

CHER : c'est lui ? là t'es bien sûre hein ? (*acquiescement souriant*) c'est rigolo / là t'es bien sûre / et là (*repointant EST*) ? #

MANÉA : **c'est je sais pas trop**

Nous constatons que, dans cet extrait, l'élève a fait par deux fois le choix correct et qu'elle se montre sûre de la forme ET. Il est difficile d'évaluer avec elle le poids de la situation d'entretien mais les réponses qu'elle donne correspondent aux hésitations en écriture et aux arrêts que lui a signalés le chercheur en début d'échange. Alors que celui-

547 Nous ne savons pas comment elle a écrit la forme proposée mais la présence du T muet laisse supposer une référence à une forme graphique rencontrée.

548 La forme AI est très courante mais n'est pas aisément isolable. Les élèves ne la signalent pas en entretien même lorsqu'ils écrivent J'AI correctement. Dans les écrits de travail, le doute apparaît précocement : annexe VII-e-3.

549 Ils doivent utiliser les deux formes dans la phrase « X est dans la cour avec Y et Z ».

ci est long, elle ne fait aucune référence à des procédures de sélection ; ses réponses semblent indiquer qu'elle a mobilisé seulement un scénario de sélection et qu'elle n'est sûre que d'un des choix. Par contre Khalifa montre autant d'assurance dans ses choix que dans son absence d'explication.

CHER : tu n'as pas utilisé la même manière d'écrire [e] +++ c'est fait exprès ? tu les as mis comme ça ? tu penses que c'est juste ?

KHAL : **je pense que c'est juste**

CHER : et là tu as mis donc E S T et là tu as mis E T (*acquiescement*) les deux sont justes (*acquiescement*) tu sais l'expliquer ou pas ? (*dénégation*) ou tu sens que c'est juste ?

KHAL : **je sais pas expliquer**

CHER : mais là tu penses pas que ce soit E T

KHAL : si

CHER : ça pourrait être E T ? ou c'est celui-là qui est juste ?

KHAL : (*en pointant et avec assurance*) **c'est celui-là qui est juste**

CHER : et là ? (*en pointant l'autre*)

KHAL : aussi

CHER : mais **tu m'expliques pas pourquoi ?** (*dénégation trois secondes*) OK d'accord

Cet élève répugne généralement à revenir sur ce qu'il a écrit dans les entretiens. Des échanges comme celui-ci nous semblent montrer qu'il est important que les scénarios incorporés soient accordés à l'orthographe ; ils peuvent alors porter le nom « d'intuitions ». Celles-ci se prolongent en CE1 (HD4) où cet élève sélectionne la forme juste C'EST et utilise les bonnes orthographes dans les phrases des passations pour ET et EST sans pouvoir expliquer ses choix. Zélie présente d'elle-même « ce sens du jeu » sur le mode de l'intuition.

CHER : et la fin c'est juste ou pas ?

ZÉLIE : c'est je sais pas trop parce que / il est écrit souvent comme ça mais:: / j'en connais plusieurs

CHER : qu'est-ce que tu connais d'autres

ZÉLIE : (*cherche avec les yeux fermés*) +++ je sais plus [...] C'EST c'est / je sais pas du tout / j'ai mis c'ui-là / où / j pense **quand même** que c'est c'ui-là +++ **j'ai une petite idée** que ça pourrait être ça (*en le pointant*)

CHER : d'accord / donc c'est un peu comme le N apostrophe + tu sais pas encore [...] **mais quand même tu penses que c'est ça** (*approbation*)

Nous observons ainsi que de nombreux élèves manifestent des connaissances « muettes » qui ne sont pas reliées à des règles de sélection : leurs choix pertinents de la forme, leur assurance d'avoir effectué le bon choix montrent, selon nous, qu'ils ont incorporé la valeur distinctive de l'orthographe mais elle n'est pas forcément fondée sur un recours au sens des mots. Marie-Lou est une des seules qui nous semble accéder précocement au sens de ET (HD 2)

MARI : Julie et maman vont dans un magasin / **c'est pour rajouter quelqu'un** / c'ui-là (*chercheur pointe EST*) et c'ui-là c'est par exemple maman va acheter et elle va prendre Julie

CHER : et si moi je te dis Marie-Lou est très attentive

MARI : (*pointe aussitôt EST et avec assurance*) c'est c'ui-là

CHER : si je dit la poule est dans le poulailler (*pointe aussitôt*) et si je dis la poule et le coq sont dans le poulailler (*pointe ET*) maman a un pull vert et rouge (*pointe ET*) même quand

c'est pas des personnes vert et rouge /c'est ET ?
MARI : **c'est quand on veut rajouter quelque chose**

La signification semble acquise puisque l'élève généralise le phénomène ; elle indique à nouveau en HD3 : « non parce que le E T **c'est quand on rajoute** ». Elle semble, d'autre part, saisir la valeur du verbe d'état : « c'ui-là c'est quand on rajoute et c'uilà c'est quand on dit / la banane / est sur la table (*donne à nouveau une explication fondée uniquement sur la reprise de l'exemple en insistant sur la valeur localisante*) et c'ui-là par exemple / la banane / et la table ». L'explication de Marie-Lou nous semble très proche de la manipulation ET PUIS et nous laisse penser que ces manipulations linguistiques peuvent initier⁵⁵⁰ l'accès aux significations. En effets des élèves comme Nina ou Rose utilisent déjà des substitutions en (HD2) et Rose donne une explication, très ancrée dans le langage quotidien mais déjà sémantisée : « parce que souvent quand i'y a deux = i'y a par exemple ma maman et mon papa / **i'y a deux mots qui qui / qui le serrent** / et du coup / **le plus souvent** c'est E T [...] ». La valeur de coordination nous semble ainsi schématisée.

Les procédures de substitution pourraient ainsi donner à tous les élèves une première efficacité et ouvrir la voie à l'appropriation des significations. Nous observons en effet que, en CE1, le sens du ET est utilisée par ENS1 comme une évidence partagée en NO6.

103. MAIT : [...] personne m'a fait de remarque sur ET / c'est parce que tout l'monde sait très bien / et je vous félicite / pourquoi Loane ? / tu me dis ?

104. LOAN : parce qu'on peut dire ET PUIS

105. MAIT : d'accord / Poupoule et le renard / le ET **relie les deux personnages ensemble (en reliant en l'air les deux mots sur le tableau) / deux choses qui vont ensemble**

Par ce type d'interventions, l'enseignante relie la technique de substitution à une signification linguistique qu'elle généralise ici en passant de personnages à « choses ». Le passage NO7 (180-203) étudié infra confirme le partage de ce sens par l'ensemble des élèves qui ne manient plus seulement une technique. Les entretiens filmés permettent, en confrontant la phase d'écriture au discours de l'élève, de vérifier que certains ont utilisé la substitution sans marquer aucun temps d'arrêt en écriture (Julie, HD3).

D'autre part, nous observons que la substitution de EST par ÉTAIT devient transférable lors de la passation quatre (HD). Certains élèves comme Khalifa ou Manéa ne savent pas expliquer le choix de C'EST dont ils sont sûrs mais d'autres comme Nina utilisent C'ÉTAIT : « je me dis aussi que C apostrophe E S T i'y a aussi le EST c'est comme / aujourd'hui c'était lundi on dira +++je sais pas trop ». Nina nous semble ici saisir la

⁵⁵⁰ Cependant, dans ce cas particulier, l'élève nous semble être allée directement au sens sans passer par un scénario de substitution.

variation temporelle du verbe. La réponse de Julie est encore plus clairement marquée par la variation temporelle : « j'ai pris c'ui-là parce qu'en fait **ça faisait** / dans un mois **c'était** les vacances » Dans cette réponse Julie effectue la substitution mais c'est toute son énonciation qui bascule vers le passé.

Dans la CDSO, au cours du cycle 2, en s'appropriant les scénarios de sélection à partir de techniques « muettes » de substitution, les élèves construisent la valeur linguistique de l'orthographe. Elle nous semble clairement ancrée lors de la passation 5 au cours de laquelle la valeur des possessifs SES et SON est signalée par de nombreux élèves. Julie indique de plus qu'elle rattache SES au pluriel : « et C'EST je le connais parce que si on met (*écrit SES*) ça ça veut dire que normalement j'dois mettre un S à lundi / alors qu'si j'mets ça (*en pointant à chaque fois la forme argumentée*) je mets pas de S / parce que là c'est au pluriel et là c'est au singulier ». Pour tout les élèves l'orthographe fait sens. Mais dans un mouvement inverse, le sens doit pour eux « faire orthographe »

3 « PORTE » ou la prééminence du sens

Nous avons en effet observé, dans les passations 5 une manifestation remarquable du schème hétérographique. Nous avons demandé à tous les élèves d'écrire le mot PORTE. Or, ils convoquent deux sens et se montrent gênés car ils veulent différencier les deux écritures. Ayant incorporé la distinction hétérographique et leur habitus scriptural étant, selon nous, devenu orthographique, écrire est pour eux une affaire sémiographique. Alexis exprime sa gêne :

CHER : quand tu es arrivé à la fin de PORTE / tu as levé la tête et **les yeux t'ont cligné** / pourquoi ?

ALEX (*en regardant le mot qu'il pointe avec son crayon*): **parce que PORTE / i'y a deux façons d'écrire ++**

CHER : oui ++

ALEX : P O R T E (*comme une évidence et un peu dubitatif*)

CHER : oui ++++et qu'est-ce qui t'embête alors là ?

ALEX (*toujours incertain*) : ben PORTE + i'y a aussi PORTER § CH : oui §§ ++++ et porter son cartable c'est comme il porte = Alexis porte son cartable ++++

CHER : et c'qui te gêne ++ (*en venant pointer du doigt*) c'est qu'i' soit écrit pareil que c'ui-là ? (*acquiescement de la tête*) pourquoi c'est gênant ?

ALEXIS : ben parce que / si / une phrase = par exemple / Alexis ouvre la porte de sa maison / ben:: / il porte / **ça s'écrit pas pareil (la voix est assez interrogative le regard reste suspendu en l'air)**

Le clignement d'yeux, la première assertion au présent manifestent les valeurs d'action d'Alexis. Ensuite, l'échange le conduit à réfléchir mais il réitère cependant son affirmation initiale. Adrien, comme Manéa, définit le principe d'hétérographie distinctive avec concision et sans hésitation :

CHER : parce que = est-ce que tu penses que le mot la PORTE / i' s'écrit pareil que le mot

Adrien PORTE ?
ADRI : ++ **non**
CHER : et pourquoi y s'écrivent pas pareil ?
ADRI : **parce que c'est pas la même chose**

Cette conviction incorporée gouverne un scénario qui pousse alors certains élèves à « inventer » des propositions pour faire fonctionner le scénario de différenciation hétérographique : Adrien propose d'ajouter un E pour marquer le féminin, Manéa rajoute un NT. Nina propose de supprimer le E et s'embrouille un peu dans les problèmes de masculin et de féminin. Ces élèves tentent ainsi d'utiliser leurs savoirs grammaticaux, de manière erronée dans ce cas, mais en montrant de réelles acquisitions. Deux exemples nous semblent particulièrement intéressants d'autant qu'ils touchent des élèves qui ne sont pas signalés comme en difficulté : Rose finit par proposer *PAURTE et Sacha *PORRTE. Ils manifestent ainsi comment un questionnement d'adulte peut pousser des élèves vers des solutions étranges. Sacha précise : « parce que ça = c'est = c'est pas la même chose / **j'veux pas = dire** la même chose / le mot i' s'écrit pas pareil / comme **quand** on va faire les courses ou **quand** on court ». Pour cette élève, l'orthographe n'est pas une question de règles ni de bienséance mais bien un problème d'expression et de contexte d'emploi. Cette réaction nous semble manifester ce que peut être un système de schèmes gouverné par l'hétérographie distinctive. L'HSO ne suffit pas à écrire juste mais il dispose les élèves à traiter l'orthographe comme sémiographie.

Chapitre XXXI Interactions entre étude de la langue et sens du jeu

L'analyse que nous venons de développer montre, selon nous, que la genèse orthographique correspond à une secundarisation de l'habitus scriptural qui amène les élèves à manier des mots et non des images sonores. Le recours aux images mémorisées et l'usage des scénarios orthographiques qui sont au centre de l'enseignement dans les classes observées permettent aux élèves d'écrire orthographiquement. Le sens que nous attribuons à ce mot est ici essentiel : il désigne une manière d'agir et non une compétence évaluée en terme de formes erronées ou justes. Le travail en étude de la langue pourrait alors initier une nouvelle secundarisation à partir de scénarios déjà incorporés.

Notre analyse de l'activité montre comment émergent nécessité et possibilité d'écrire orthographiquement. Il « faut » écrire selon le sens des mots ; « on » dispose dans la CDSO de tous les scénarios nécessaires pour agir « comme il faut ». L'écriture est en

conséquence définie comme une sémiographie dès le premier jour⁵⁵¹. C'est la composition du « on » qui évolue :

- Il pourrait exister un état initial où seule la maitresse sait agir « comme il faut »
- Il existe une longue phase où les/des élèves peuvent agir « comme il faut » avec l'étayage magistral (prêt de conscience et incorporation de l'habitus)
- Chacun à leur rythme, et de manière instable⁵⁵² selon les séances, les élèves agissent seuls « comme il faut » parce qu'ils ont incorporé un l'HSO.

Alors que la première phase n'a pas réellement d'existence⁵⁵³ puisque, on l'a vu en NO1 et NB1, des élèves comme Loane ou Kimia sont entrées dans l'écriture orthographique avant le CP, les phases 2 et 3 durent tout le cycle ; chaque élève évolue dans la CDSO selon un rythme propre. Cependant le fait d'agir « comme il faut » ne garantit pas une production orthographique. L'incorporation de l'HSO nous semble alors avoir un double intérêt car elle pourrait être efficiente sur deux plans. En premier lieu, elle motiverait les élèves pour l'étude de la langue comme elle pourrait le faire pour la mémorisation des mots. Cependant, c'est pour aborder le problème de l'automatisation qu'elle nous apparaît, en second lieu, essentielle. En effet pour répondre aux multiples problèmes orthographiques un nouveau processus de secondarisation doit être engagé concernant non plus l'usage mais les savoirs sur la langue. Nous souhaitons montrer comment ces savoirs émergent dans la CDSO à partir du sens pratique et en accord avec lui. Contrairement à des scénarios phonographiques qui n'ont pas d'usage chez le scripteur expert, les scénarios orthographiques dont nous avons observé l'enseignement peuvent être l'objet de reprises et de modifications, de complexification, de transpositions parce qu'ils sont accordés à la définition experte de l'orthographe.

Nous analysons pour terminer comment peuvent s'articuler savoir-faire et savoirs à travers quatre exemples. Dans le premier, nous observons brièvement comment l'enseignement dans la SEO peut initier les élèves à la syntaxe avant de voir comment l'accord en nombre dans le groupe nominal émerge à partir de pratiques analogiques et commence à être incorporé avant d'être explicité. En troisième lieu, nous signalons la genèse d'apprentissages morphologiques qui se poursuivront dans les années ultérieures. Nous présentons enfin quelques séquences de nos transcriptions de CE1 où nous soulignons comment, alors qu'ils ont commencé l'étude de la langue, le sens du

551 Dans les classes observées, la première SEO institue la CDSO.

552 Parce que dans les séances, les performances sont liées à de très nombreux paramètres linguistiques, culturels et psychologiques.

553 Nous nous référons aux classes observées.

jeu permet à ces élèves d'aller de l'orthographe à des savoirs grammaticaux complexes par transfert de scénarios connus ; ils agissent ainsi en accord avec la grammaire qu'ils n'ont pas encore étudiée.

1 L'enseignement du fonctionnement syntaxique de la phrase

Au cours de la deuxième phase de la SEO, la conduite des échanges sur les écritures proposées s'effectue d'une manière ordonnée qui pourrait être incorporée par les élèves. Cet ordre peut avoir été donné de manière très implicite lorsque les enseignantes posent les mots en l'air ou sur les traits tracés au tableau. On observe le même enseignement de nature implicite quand l'enseignante engage l'activité de débat en pointant le premier mot pour initier le travail de comparaison (NB2, 11-15 ; NB3, 32, NB4, 37). Et lorsque les élèves initient les échanges parce qu'ils deviennent maîtres de certains scénarios, c'est l'enseignante encore qui réintroduit la convention de la « phrase ordonnée » en appelant à « regarder les mots dans l'ordre de la phrase » (NO3, 140). Ce guidage des enseignantes pourrait fonctionner comme une initiation à la syntaxe et activer un scénario « regarder devant / regarder derrière » qui combiné au scénario « faire aller ensemble » pourrait fonder l'accord grammatical. L'insistance sur l'influence qu'un mot peut avoir sur celui qui le suit peut ainsi schématiser l'accord : « ça continue » (NO3, 307). Certains élèves enregistrent cette continuité pour y revenir : « alors on met un S à l'autre = à **l'autre mot** ++ comme # » (NO3, 341). Dans le contexte « l'autre mot » est celui qui vient après. Le lien peut devenir très abstrait : « d'accord très bien Marie / je demande à Ibrahim de se retourner + le mot ELLES / qu'on voit **deux fois** dans cette phrase » (NO3, 374). En précisant qu'on voit le même pronom deux fois dans la phrase, l'enseignante signale l'anaphore plurielle très complexe à suivre qui a constitué un obstacle constant pour les élèves pendant le débat.

En habituant les élèves à être sensibles à l'ordre des mots et aux liens (ortho)graphiques qui les unissent, l'enseignante favorise selon nous une entrée implicite dans la syntaxe. Les élèves pourraient incorporer une disposition à accorder avant de maîtriser les règles d'accords qui sont particulièrement complexes en français du fait de la différenciation des marques de pluriel verbal et nominal dont l'apprentissage ne peut être mené à terme sans enseignement des classes de mots dans le cadre de l'étude de la langue.

2 La construction du pluriel : des analogies à l'accord

Le marquage du pluriel dans le groupe nominal relève de règles explicites au CP. Cependant sa maîtrise renvoie à l'identification des noms⁵⁵⁴ qui constitue une tâche complexe et à des savoir-faire qui permettent d'étendre la chaîne d'accords à des adjectifs anté- ou post-posés mais aussi de l'arrêter pour effectuer l'accord verbal avec d'autres marques. L'enseignement de l'accord nominal inclut, par conséquent, la question de l'identification. Les critères sémantiques ne sont pas toujours utilisables : de nombreux noms ne renvoient ni à des objets ni à des personnes (joie, jour, peur ...) ; certains renvoient, comme les verbes, à des actions (saut, écriture, fuite...). Le critère le plus maniable est finalement l'usage du déterminant mais cette manipulation linguistique ne peut être introduite avant une fréquentation suffisante du matériel lexical. Dans les manuels, il n'est pas toujours aisé de déterminer laquelle des deux classes est identifiée la première.

Nous observons dans nos transcriptions comment les noms sont accordés avant d'être sûrement identifiés comme classe. Les « étapes » selon lesquelles nous effectuons notre présentation de la genèse de l'accord ne sont pas successives mais imbriquées. L'ordre dans lequel nous les présentons nous semble refléter une logique fonctionnelle par laquelle une manière d'agir initie la suivante ; cependant chaque séance relève de l'hétéropraxie.

2.1 Mettre un S « quand il y a LES avant »

Les premières présentations du scénario sont, comme on l'a déjà vu pour d'autres aspects, très marquées par la valeur d'obligation

j'aimerais bien **que ça commence à rentrer ça** / [...] eh ! **faut** mettre un S à CHOSES ! / elle s'en est rappelé pour CHOSES (*en montrant le mot dans la bande 1*) / mais pas pour COPAINS / c'est parce qu'**y'avait le petit mot LES devant** ? / (*Justine fait un mouvement de tête d'acquiescement*) écoute bien » (NO2, 204)

Avant de parler de pluriel, on apprend qu'il faut mettre un S. Cette entrée dans la morpho-syntaxe relève d'une évidence, pas d'un étonnement. Le format d'accord est présenté dès les premiers jours et l'automatisation aussitôt amorcée à travers les copies mais c'est en production que les élèves doivent apprendre à activer le scénario. Dans l'atelier de soutien, ENS1 se montre très insistante pour initier son appropriation. « LES CHOSES / **ça va là ?** (*en montrant les deux mots et avec une interrogation dans la voix*) / LES + CHOSES / **i'y a plusieurs choses** ++ ça va ? **i'y a tout c'qui faut** ? [...] » (NO2, 105). Alors qu'elle nomme et pointe tous les éléments à relier, les élèves manifestent qu'ils ont saisi une attente magistrale mais ils ne parviennent pas à agir comme il le faudrait.

⁵⁵⁴ Voir des adjectifs.

Pendant le débat par contre, Thomas réagit en avance sur la question : « fallait mettre un S à la fin » et Grégory complète « oui / parce qu'i a LES / CHOSES » (NO2, 153). Peu après ce sont plusieurs élèves qui réagissent simultanément alors que le S n'est proposé sur aucun écrit de travail « faut mettre un S ! » (NO2, 187). Ils relient cette fois le S au déterminant possessif : « parc'qu'i'y a un S (*Marine montre le tableau*) / **SES** / parce qu'i'y a » (NO2, 191)

2.2 Mettre un S après les déterminants du pluriel

Les analogies formelles entre certains déterminants pluriel déjà étudiées en XXVIII.2.3, facilitent les transferts et étendent le champ des obligations :

SES = je les écris là / je vais les écrire les uns sous les autres / (*M les écrit séparés par un slash*) j'écris **SES** / et puis j'écris **LES** + § E : et **DES** §§ et **DES** ++ et **MES** + et **TES** / qu'est-ce qu'on remarque ? (NO2, 204)
 [...] **quand i'y a ces mots là** § E : (*à peine audible*) i'y a que des E §§ / à la fin le mot qui suit **a toujours un S** / et maintenant **j'aimerais bien que ça rentre dans les têtes** / parce que la prochaine fois que j'écrirai **LES FEUILLES** / **je veux que tout le monde me mette un S** à FEUILLES / et la prochaine fois qu'on dit LES CHOSES / **je veux un S** à CHOSES (*en revenant à gauche pour montrer CHOSES*) pour tout le monde / et même si c'est / SES (*en le montrant*) **COPAINS** ++ on sait que SES / c'est comme (*en revenant montrer à droite*) **LES** / **DES** / **MES** et **TES** +++ ça parle de **plusieurs** personnes / § E : mais la première lettre §§ donc quand on l'écrit ! § E : mes copains §§ **on pense** + au S au pluriel (NO2, 206)

L'enseignante prend à sa charge la nécessité du S (j'aimerais, je veux) et le présent final prend une valeur d'obligation durable et généralisée (on pense). Alors que pendant le débat (105) puis en le rappelant (204, 206) l'enseignante avait évoqué le « plusieurs », en fin de séance au moment de la copie, elle revient à la version stylisée du scénario qui est aussi la plus mécanique : « oui / parc'qu'on dit SES copains » (NO2, 240). Ce qui est mis en exergue, enseigné avec le plus de force, c'est la mécanique qui cependant peut être porteuse du sens⁵⁵⁵ comme on l'a vu pour les scénarios de sélection des homophones (cf. XXIX).

Le premier transfert entre LES et les autres déterminants peut alors être de nouveau élargi (NO3 336-344) ENS1 signale qu'à LEURS elle a indiqué un S au tableau (336 et 340). Thomas propose aussitôt : « alors on met un S à l'autre = **à l'autre mot** ++ comme # » (341). ENS1 valide cette manière de penser et d'agir : « **au mot qui suit** faut mettre un S ? et oui / c'est les réserves de la graine / d'accord / **y'en a beaucoup** de réserves / pour faire pousser une jolie plante comme ça » (344). Bien qu'il contienne beaucoup de formes floues, ce tour de parole fonctionne avec précision. ENS1 précise le lien qui provoque la nécessité du S en l'ordonnant linéairement (suivre) et en le reliant à la quantité

⁵⁵⁵ À la différence des exercices de type Bled, où l'on répète la mécanique dans des textes dont le sens est ignoré.

(beaucoup) et au sens même de la phrase. L'usage du S découle d'une mécanique chargée de sens. L'orthographe grammaticale, comme la distinction hétérographique des homophones n'est pas une convention gratuite mais un marquage sémiographique.

2.3 *Mettre un S quand qu'il y a plusieurs*

Ainsi, à partir du travail sur le S, l'enseignante convoque la pluralité. L'action de mettre le S est fondée sur l'indice LES mais la signification du scénario est donnée en parallèle. À partir d'expériences répétées, le scénario peut être condensé et aller directement à la signification : « parce que i'y en a plusieurs » (NB2, 95). Ce raccourci est possible d'une part parce que l'histoire a marqué les élèves, et la pluralité des pingouins est un élément fort mais surtout parce que le débat est initié par une forme juste. Il ne s'agit pas alors de mobiliser le S mais de l'expliquer⁵⁵⁶.

De même en NO3 (146–169) les formes ELLES ont été produites par emprunt dans la question (NO3, 94). La présence du S semble évidente à Thomas « parc'que y'en a plusieurs » (149). Cette capacité à expliquer l'accord réalisé ne donne pas d'assurance sur l'usage du scénario par les élèves en situation de production. Dans l'extrait, le travail d'explicitation a posteriori avance difficilement ; les élèves se perdent dans les référents. Ils ne pourraient aboutir sans un étayage fort de l'enseignante ; l'ensemble des calculs nécessaires pour produire cette forme réglée ne pourra être effectué en autonomie avant plusieurs mois. Dans le deuxième débat sur ELLES (NO3, 240-276), le repérage du référent est toujours aussi difficile et passe par les mêmes égarements.

En NB3, la présence de deux S nous montre que l'activation du scénario d'accord pluriel en S est fondée sur la signification mais qu'elle est articulée à d'autres indices. Le pluriel de ILS est expliqué par Yohan : « nous on a choisi le avec un S / parc'que qu'ils + ils [s::]ont / i'y a le [zzz] / qui fait la liaison » (33). Il n'y a pas de débat et l'argument est simplement repris par Kimia : « **on savait** qu'y avait un S [...] mais on n'a pas mis la liaison même si **on savait** » (49). Le S placé par écoute renvoie alors très facilement à la question du « plusieurs » contenu dans ILS. L'explication de Kimia nous conduit plutôt à penser que les élèves sont « remontés » de la présence du S vers le pluriel. Pour écrire le deuxième ILS de la phrase, c'est cet argument « phonique » qui revient : « on fait la liaison » (110). ENS2 n'oriente pas le débat sur le choix de forme, elle demande une justification à la présence du S (107) qui amorce la remontée au sens : « parc'qu'i's sont deux⁵⁵⁷ » (112, 113, 114). L'écriture du S, qui peut ensuite être grammaticalement

⁵⁵⁶ Nous ne savons pas comment les groupes ont effectué l'accord.

⁵⁵⁷ La toute petite quantité ne fait pas obstacle.

justifiée, n'est pas passée par la règle. Alexis semble avoir effectué un emprunt dans la question malgré l'inversion entre sujet et verbe qui complexifie fortement le jeu. Nous pensons que du fait que les élèves sont depuis le début de la production dans le sens de l'album où ils ont suivi les deux personnages, la référence anaphorique est pour eux⁵⁵⁸ transparente : il s'agit « tout simplement » du même ILS.

L'habitude qu'ont les enseignantes de notre étude de s'appuyer sur les outils et sur les mots de la question permet de créer des situations où les élèves utilisent la forme correcte du fait du guidage magistral et participent à un genre de discours explicatif. Nous l'observons encore en NO3 à propos de FRIPÉES (NO3, 219-229). Dans une telle situation, l'enseignante introduit le vocabulaire métalinguistique : « **assortis** d'accord ? *(en montrant les deux mots successivement)* au pluriel ++ au **pluriel** ». Le basculement vers la notion de nombre est en effet indispensable pour distribuer les S aux pronoms personnels. Dans nos transcriptions, l'enseignement de la pluralité fonctionne à partir de situations concrètes où les élèves agissent par analogie et aussi par emprunts sous des formes proches de la logographie qui n'est dépassée que peu à peu pour aller vers l'appropriation de la signification

2.4 Mettre un S au pluriel

« Plusieurs », « beaucoup » sont ainsi des mots qui ouvrent sur la notion plus abstraite de pluriel. L'accord est lui-même objet de schématisations multiples qui sont renforcées par les traits tracés en l'air ou au tableau pour marquer ce lien syntaxique. Dès NO2, le lien entre LES et S est l'objet des échanges (151-161) et en 168 Grégory utilise une schématisation sans doute déjà proposée par ENS1 : « c'est relié » C'est la définition même de la syntaxe. De même dans une séquence longue sur la présence du S (NO3, 216-23), Marie utilise « assortis » que nous savons être utilisé par ENS1. La nature syntaxique de l'accord est aussi schématisée par Marc : « ça se continue au pluriel » (NO3, 306).

L'ajout du S ayant pris sa valeur sémantique, le scénario d'accord nominal relève alors de procédures automatisées qui permettent d'ajouter des lettres muettes et il peut être anticipé. « ILS faut mettre un S » puisque « on parle de plusieurs animaux » (NO4, 21-31) L'enseignante peut alors fonder sur les dispositions orthographiques un enseignement plus explicite de la grammaire concernant le fonctionnement

⁵⁵⁸ Certains effectuent alors un calcul linéaire étonnant pour COMPRIS qui se termine par un S : « parce qu'ils sont deux » (NB3 79). Le S semble justifié comme une marque du pluriel mais il pourrait aussi pour certains élèves venir donner un aspect plus satisfaisant comme on le voit dans les entretiens pour APPRIS (HD5).

anaphorique : « comme le ILS / i' **remplace** les animaux / i' va pas falloir oublier / de mettre un S à ILS » (NO4, 27). L'accord du pronom personnel se fait avec le référent linguistique.

2.5 *La construction du nombre*

La référence au singulier apparaît enfin en miroir du pluriel ce qui peut permettre de construire la notion grammaticale de nombre. En NO3 (135), l'absence de LES implique qu'il n'y a pas de S et débouche sur la singularité « et en plus la plante, y'en a qu'une » (NO3 135). De même en NO4 (27-31), si on met pas de S « **ça veut dire** qu'on ne parle que d'une seule personne ». L'ancrage de la marque morphographique du pluriel étant devenu clairement sémiographique, l'absence de S a une signification. La valeur sémiographique est tout aussi claire en NO4 (105-116), de sorte qu'en (183) quand on parle d'une seule personne, les élèves signalent qu'on ne met pas de S ce qui permet à la maitresse de remonter vers le ILS « dans ce cas là y pas de S non plus à IL » (184). L'appropriation de ces scénarios, et en particulier leur usage bijectif nous semble fondamental pour initier ultérieurement l'enseignement des accords verbaux en s'appuyant sur l'identification du verbe dont la procédure est extrêmement complexe (Sémidor, 2014)

Ce premier exposé nous semble un exemple de l'émergence de compétences dans lesquelles automatismes premiers et savoirs réglés sont extrêmement mêlés. Nous ne sommes pas à même d'isoler ce qui relève de l'habitus dans chaque situation décrite. Selon nous, à travers l'usage des scénarios orthographiques inscrits dans la CDSO, les élèves pourraient devenir de bons manipulateurs du matériau graphique ce qui pourrait faciliter chez eux la réalisation de l'accord nominal. La sémantisation de l'accord nominal serait ainsi initiée à partir des scénarios d'hétérographie distinctive. Le processus que nous venons de décrire relève en très grande partie de savoirs explicites mais la disposition orthographique pourrait faciliter leur transformation en savoir-faire automatisés.

3 *L'écriture orthographique des mots inconnus*

Les élèves n'incorporent pas un système de savoirs mais un ensemble de dispositions accordées à la valeur linguistique de l'orthographe. La prédiction des CGP et la présence de lettres muettes peut devenir pertinente dans la mesure où l'analogie phonique à laquelle les élèves sont sensibilisés par les pratiques de maternelle est tissée

avec une analogie sémantique. Des perspectives d'enseignement de la morphologie lexicale sont ainsi ouvertes mais elles concernent des échéances longues que nous ne traitons pas dans le cadre de notre thèse. Nous relevons quelques exemples assez rares qui montrent que les élèves s'approprient les scénarios proposés par l'enseignante.

3.1 Les radicaux

La prédiction de l'orthographe lexicale est certainement la plus complexe à mettre en sens puisque qu'elle relève des hasards d'une histoire qui n'est plus transparente pour de nombreux scripteurs experts. Les liens morphologiques qui caractérisent la stabilité des radicaux dans la variation verbale et les familles de mots sont cependant observables lorsque le scripteur a accumulé une culture de l'écrit suffisante. Pour utiliser des analogies pertinentes, les élèves doivent au minimum disposer de la première image de référence. Pour s'appuyer sur les familles de mots, il leur faut de plus avoir appris à sémantiser les analogies qu'ils effectuent. Enfin pour les radicaux verbaux, il leur faut avoir construit le paradigme verbal et la notion de variation (Sémidor, 2014)

Pendant l'année de CP, les radicaux sont très souvent apportés par l'enseignante. (NEIGER, FAIRE) On a vu comment Ryan résiste à la proposition magistrale en restant ancré dans un scénario phonographique. Nous ne relevons pas d'exemple explicite d'analogie. L'extrait NO7 (162-168) montre cependant une appropriation fine de la notion de radical par attention au matériau graphique

162. THOM : faut un T à la fin pour faire LECTRICE
 163. MAIT : ah tu penses que LECTEUR / et LECTRICE ce sont **deux mots de la même famille** / i'y a en un qui est au ? // § Es : masculin §§ et l'autre au ? § Es : féminin §§ et donc tu voudrais mettre quoi à la fin ?
 164. THOM : un T pour faire lectri::/ ce aussi :
 165. JUST : mais non pa'c'que / **i'y a pas b'soin de T** (elle montre le mot LECTEUR au tableau) par'c'que L / E / C / T / R / I à LECTRICE
 166. MAIT : **je l'écris** ici LECTRICE / c'est **une bonne idée** qu'il a Thomas **de chercher** / **un mot de changer** pour le mettre au féminin / est-ce que là on en a vraiment besoin ? § Es: non §§
j'écris LECTRICE
 167. GREG : non puisque LECTRICE c'est LECT qui change pas
 168. MAIT : on a toute cette partie là qui change pas

Alors qu'ENS1 organise le cadre de l'échange en explicitant l'objet (163) et en fournissant une forme écrite (166), Justine (165) puis Grégory (167) parviennent en s'appuyant sur la comparaison des deux formes écrites à isoler le radical que la maitresse peut schématiser en 168. Elle sait que le débat n'est pas vraiment utile (166) mais utilise l'occasion pour valoriser l'usage des scénarios de substitution (166). Ce type de manière d'agir émerge rarement pendant les SEO observées. Elles pourraient, selon nous, se multiplier dans le cadre de l'étude de la langue et être plus facilement

appropriables dans la mesure où les élèves les effectuent à partir de leur lexique orthographique mémorisé.

3.2 Les lettres muettes finales

La distribution des lettres finales relève dans nos observations de deux scénarios. Le premier est strictement graphique. Par sens du jeu, les élèves ont tendance à ajouter des lettres muettes finales quand ils écrivent des mots qu'ils ne connaissent pas ou dont ils se souviennent mal. Ce sens du jeu morphographique est alimenté par plusieurs sources

- une habitude : dans les entretiens, les élèves manifestent constamment une envie de finir le mot par une lettre muettes (voir en particulier APPRIS en HD5) ;
- une connaissance fréquentielle qui les amène dans les entretiens à cibler S, T et E. Bien que cette connaissance ne soit pas l'objet d'un enseignement explicite, elle ne constitue pas un savoir muet.

L'entrée dans la morphologie lexicale peut ouvrir sur une sémantisation de ces lettres finales. Les élèves reprennent assez aisément le scénario de passage au féminin pour les adjectifs. Ils font fonctionner une mécanique linguistique mais elle est intégrée au sens d'une phrase. Cependant rien n'indique dans les échanges dans quelle mesure cette contextualisation phrastique convoque du sens.

Nous avons peu d'exemples où des élèves reprennent ce scénario pour des familles de mots. Son usage suppose que l'élève dispose en langage oral d'un mot complexe de la famille de celui qu'il veut écrire. Nos observations ethnographiques nous ont permis de rencontrer plusieurs fois l'usage erroné de ce scénario à propos de DANS que les élèves relient à DANSE. L'erreur montre que les élèves agissent uniquement selon la deuxième articulation du langage qui n'est pas sémantisée.

Dans nos entretiens, nous relevons un exemple où Nina a tissé son et sens à propos de DENT. Lors de la passation HD4, elle se réfère à DENTISTE et DENTIER. Cependant, ni nos observations ethnographiques, ni nos transcriptions ne nous permettent actuellement de préciser comment les élèves observés accèdent aux significations de la morphologie lexicale. Nous faisons actuellement l'hypothèse que les expériences sur les familles de mots sont trop peu fréquentes pendant le cycle 2 pour permettre cet accès et qu'il s'opère essentiellement par transfert des significations hétéro-distinctives.

4 Le recours au sens du jeu en CE1

Notre dernière analyse porte sur les perspectives ouvertes par l'incorporation du sens du jeu chez les élèves. Nous avons sélectionné quelques extraits de séances en CE1 dans lesquels les échanges menés à partir de scénarios incorporés développent un sens du jeu orthographique qui s'articule à des savoirs grammaticaux.

4.1 *Un mouvement qui va de l'orthographe à la grammaire*

Nous avons noté en NO4, l'échec de l'activation du scénario de doute à propos de l'écriture de CE LIVRE. En NO5, le doute est marqué par les élèves mais le débat n'est pas ouvert et la maîtresse tranche sans explication : « c'est celui-là (*en écrivant CE puis les mots suivants*) / là c'est moi qui tranche » (239). En NO7, la CDSO s'est considérablement enrichie y compris en savoirs explicites. Les productions des élèves en ateliers relèvent de deux catégories : certains groupes ont marqué le doute entre SE et CE et d'autres ont sélectionné la bonne orthographe SE⁵⁵⁹. Le débat réfère très rapidement à une règle et nous permet alors d'observer comment le verbe est identifié en remontant de l'orthographe à la grammaire.

- 106. GREG : **le deuxième il est faux**
- 107. MAIT : pourquoi ?
- 108. GREG : (*avec assurance*) parc'que c'est S / E
- 109. MAIT : et pourquoi ? comment tu sais ça ?
- 110. EEEE : (*inaudible*) +
- 111. GREG : parce que t'avais dis = han::#
- 112. MAIT : ch ch chtt
- 113. GREG : pa'c'que t'avais dis / quand:: devant i'y avait un:: un::++ (*en frappant sur la table*)aouh:: +++
- 114. MAIT : je vois que tu sais / je vais demander à Lola de t'aider
- 115. LOLA : c'est / c'est quand il est écrit SE avec S / E / **c'est quand il est devant un verbe**
- 116. MAIT : on a remarqué que devant un verbe / alors il est où le verbe là ? /
- 117. EEEE : c'est FONT
- 118. MAIT : c'est **FONT** (*en le montrant au tableau*)
- 119. ÉLÈV : il est conjugué
- 120. ÉLÈV : **parc'que i'y a N T**
- 121. MAIT : il est conjugué Rémi / i'y a N T (*en tapotant sur la fin du mot*) / c'est quoi N T ? tu m'as dit ?
- 122. PHIL : la marque du verbe
- 123. ÉLÈV : parc'qu'on pourrait dire #
- 124. MAIT : la marque du verbe mais ? #
- 125. EEEE : pluriel
- 126. MAIT : pluriel / c'est un verbe conjugué au pluriel
- 127. REMI : il est conjugué parc'qu'on pourrait dire / quand Poupoule #
- 128. ÉLÈV : (*avec un ton de découverte*) **ah / c'est l'verbe FAIRE #**

L'écriture FONT, non discutée puisque unique, fonde le débat. Le -NT est ainsi utilisé comme une preuve (120) alors que, du point de vue de l'expert, sa terminaison résulte de l'application de la règle d'accord après identification du verbe. Cette écriture pourrait bien être ici une forme récupérée en mémoire comme on le voit pour SONT (NO3, 46-

559 Annexe VII-e-2

51) infra : c'est la seule courante pour [fɔ̃] en français⁵⁶⁰ et l'on observe en 128 qu'un élève découvre de quel verbe il s'agit. Grégory (108) ne peut expliciter son affirmation énergique (106, 108). Il s'appuie sur des scénarios caractéristiques de la morphosyntaxe : attention à l'ordre des mots et caractérisation d'une classe par sa terminaison. On peut penser qu'il utilise le critère de sélection proposé par la maitresse en s'appuyant sur une orthographe mobilisée par sens du jeu. Il ne nomme ni « ce qui est derrière » ni « ce qui est devant ». Lola (115), qui est déjà entrée dans le traitement explicite de la grammaire, désigne le verbe sans pour autant différencier les deux types de pronoms. Chez ces deux élèves, bien qu'à des niveaux différents, sens pratique et savoirs plus savants sont imbriqués pour parvenir à l'orthographe correcte. Cette approche logographique des formes verbales n'est pas rare chez les élèves que nous observons. Elle est explicite en NO3

- 175. MAEL : au groupe noir (*désignant la bande*) / **à SONT i's ont pas mis le T**
- 176. ELLI : mais il en faut
- 177. THOM : sinon ça fait #
- 178. MAIT : on regarde le mot SONT ici (*en le montrant sur la bande 1*) = Schyama tu regardes / Sarah aussi ?
- 179. THOM : ça remplace le T et le S
- 180. MAIT (*en montrant les 4 successivement*) : SONT / SON / SONT / et SONT
- 181. REMI : fallait mettre un T
- 182. MAIT : comment on le sait Rémi ?
- 183. REMI : parce que // **on l'a appris ce mot avec = et i'y a un T**
- 184. GREG : et SONT c'est
- 185. MAIT : **i' s'écrit toujours avec un T le mot SONT ?**
- 186. GRÈG : oui::
- 187. EEEE : non
- 188. MAIT : **non / i'y a d'autres façons**
- 189. GREG : si **c'est un mot invariable**
- 190. MAIT : non c'est pas un mot invariable / **puisque i' peut avoir un T ou pas de T / il est pas invariable**
- 191. THOM : non / i' faut pas un T
- 192. MAIT : i' faut pas de = **i'y a des fois où i' faut pas un T ?** (*en croisant les bras pour manifester qu'elle écoute et réfléchit*)
- 193. THOM : mmm
- 194. MAIT : tu as raison
- 195. GREG : oui mais là i' faut un T

L'ouverture de l'échange par Maël, montre que les deux formes connues pourraient être perçues comme alternantes (175) ; puis la forme verbale conjuguée est abordée par les élèves comme une forme mémorisée et stable (183) qui conduit Grégory à parler de mot invariable (189). La maitresse, soucieuse de convoquer les deux images orthographiques déjà rencontrées, reste imprécise sur le lien qui pourrait unir les deux écritures (185 et 188) mais insiste sur le rôle distinctif de la lettre T qui est référé à un usage, un « déjà vu » (190 et 192) mais pas encore à un sens. En insistant sur le fait que les mots ne pas

⁵⁶⁰ Les élèves ne convoquent plus de forme comme *FON qui n'existe pas et la forme FOND est trop rare pour avoir été mémorisée.

invariables, ENS1 laisse un flou important sur la nature de la variation qui semble lier les deux mots⁵⁶¹ (190 et 192). Elle tranchera sans parler de terminaison ni de verbe. À partir d'écritures logographiques, les marques morphographiques de terminaison sont ainsi érigées en objets d'attention spécifique par l'activité orthographique.

Dans les entretiens, nous relevons plusieurs exemples (SS4, Sacha, Marie-Lou) qui montrent que la forme SONT est traitée comme pluriel sans être identifiée comme un verbe. SACHb (SS4) s'attache à la forme sue par cœur : SONT c'est au pluriel / le T c'est au pluriel » Ce pluriel permet de sélectionner le bon homophone sans passer par le traitement de l'accord verbal. Julie a aussi enregistré la forme SONT et l'associe au pluriel (SS4) :

CHER : est-ce que c'est / plutôt celui-là qu't'as mis en premier ? / mais tu sais qu'ça pourrait être l'autre /ou bien vraiment / ça peut être n'importe lequel des deux mais t'en as aucune idée ?

JULIE : (*en désignant sont*) ++ moi je dirais que c'est celui-là mais j'ai mis le doute parce que je savais pas quand même / et j'étais pas sûre /

CHER : à la fois t'es pas sûre et ++

JULIE : à la fois je pense que c'est celui là (*en le redésignant*)

CHER : avec le T à la fin (*acquiescement calme mais convaincu*) et tu sais pourquoi t'as plutôt cette impression

JULIE : parce que là y disent LES et du coup c'est plusieurs vacances et comme **je sais que SONT quand c'est au pluriel** / ça s'écrit à la fin N T / j'ai mis celui-là mais j'ai préféré mettre le doute quand même

Elle effectue ainsi un accord verbal sans parler de verbe parce que la forme SON est particulièrement impliquée dans les scénarios de sélection homophonique. En HD5, l'explication de Nina montre aussi que c'est la notion de pluriel qui oppose les deux écritures

CHER : et là c'est étrange à SON / dans son sac / d'abord t'avais mis un T / puis après tu l'as enlevé

NINA : mmm + j'me suis trompée parce que / en fait / je suis toute seule / donc si je mets un T c'est parce que c'est la marque du pluriel ++

CHER : [...] d'accord /oui mais:: + tu es toute seule / mais tu pourrais avoir plusieurs sacs ?

NINA : oui mais moi j'fais comme si j'étais à l'école ++ et j'en ai qu'un seul

La forme SON est ainsi sélectionnée pour sa valeur de singulier qui l'oppose à la forme SONT sans passage ni par la valeur verbale ni par celle de déterminant. Par contre elle est implicitement mais fortement liée au mot SAC qui est traité comme un singulier sur le mode de l'évidence. L'explication que donne Nina n'est en effet pas linguistiquement recevable.

Les exemples proposés dans cette première série convergent pour montrer qu'à partir d'écritures mémorisées, les élèves peuvent développer leur sens du jeu. C'est encore le

561 À ce moment de l'année, elle est confrontée à une impossibilité : expliquer aux élèves que ces deux mots sont variables mais que leurs variations respectives en tant que verbe et pronom sont sans lien aucun.

cas dans l'exemple qui suit mais d'une manière plus complexe

4.2 La sélection d'une terminaison par sens du jeu

L'extrait proposé, tiré de NO7, pourrait en effet sembler relever d'une approche traditionnelle qui va du savoir grammatical au choix orthographique. Or, il n'en est rien ; en effet le savoir convoqué explique une orthographe qui ne fait pas débat alors que l'échange que nous analysons porte sur la sélection des terminaisons de participe passé et d'infinitif dont la distinction ne relève pas du CE1 :

180. MAIT : alors attendez / je chang'un tout p'tit peu la règle / v'vous rappelez **ici** / j'ai rappelés ? (*en revenant montrer le début de phrase*) / ce ET / i' sert à relier (*en faisant le geste de relier*) deux **chos'** qui vont ensemble // d'accord ? / pourquoi on relie le renard et la poule ?

181. ÉLÈV : pa'c'que =

182. ÉLÈV : pa'c'que [inaudible] deux personnages

183. MAIT : pa'c'que c'est (*en montrant deux doigts*) deux personnages de l'histoire / d'accord ? / le ET / i' sert à relier (*en montrant par un balancement les deux choses reliées*) / deux **parties** qui **vont ensemble** / deux parties **qui se ressemblent** / j'ai de nouveau un ET **ici** (*à l'autre bout de la phrase*) et vous avez très justement choisi le ET / E T / ça veut dire que / qu'est-ce que c'est qui **va ensemble** ?

184. EEEE : ét:: = ah ÉTONNÉ et AMUSÉ ! / (*ou ÉTONNER et AMUSER*)

185. JUST : ÉTONNÉ et AMUSÉ !

186. MAIT : ÉTONNÉ et AMUSÉ // ah d'ailleurs regardez (*avec un petit geste vers le ET*) / vous avez bien montré que **ça** peut **aller ensemble**

187. THOM : ah si **ça** prend E R **ça** / l'**autre mot** / i' va prendre E R / et si **ça** prend E avec accent / **ça** va prendre E avec accent

188. MAIT : moi je crois que je vais prendre ma retraite plus tôt que prévu effectivement / (*en chevauchement avec Rémi*) si **i'vont ensemble** (*en montrant les deux mots*) / c'est qu'i's **ont une ressemblance**

[...]

198. MAIT : il est étonné + on en était plus là / on en était à ce ET (*en le montrant*) qui relie / deux **choses** qui vont ensemble (*en les reliant en l'air*) / mais Thomas a dit très justement

199. THOM : si i' prend E R **ça** va prendre E R / l'autre mot

200. MAIT : si **de ce côté là** (*montrant le premier côté*) c'est E R / **de l'autre côté** (*montrant l'autre côté*) c'est E R

201. THOM : si **ça** prend E accent / l'**autre côté** **ça** va prendre E accent

202. MAIT (*maitresse répète les mêmes gestes de la main*) : si **ça** prend = d'accord

À partir d'une orthographe sélectionnée avec justesse, ENS1 fonde un débat dans lequel les élèves sont conviés à faire fonctionner leur sens pratique. La distribution réussie du ET lui permet une combinaison de la focalisation formelle et de la focalisation sémantique caractéristique de l'hétérographie distinctive : le ET a valeur de coordination. La résolution avance sans mobilisation des notions de participe passé et d'infinitif⁵⁶², par appui sur des scénarios morpho-syntaxiques comme « aller ensemble » (186, 188) et en recourant à la déixis (ici, 180 et 183 ; de ce côté-là / de l'autre côté, 200). Grâce à des désignations neutres (choses, parties, ça : 180, 183, 186, 187, 199, 201, 202) et au générique « mot » (182) presque disparu des usages de la classe à cette époque de l'année, les élèves peuvent parler de ces deux formes sans les nommer

⁵⁶² Celui ci est généralement identifié à partir de son orthographe.

cependant que l'enseignante schématise la notion de classe (183, qui se ressemblent ; 188, ont une ressemblance). La ressemblance nécessaire sera alors orthographique⁵⁶³. Alors que l'enseignement de l'étude de la langue a clairement installé dans cette CDSO des termes spécifiques comme nom, verbe adjectif et que les élèves commencent à construire une réflexivité sur la langue grâce à des savoirs grammaticaux nouveaux, cet extrait montre comment le sens du jeu orthographique continue à fonctionner et ouvre, selon nous, la voie vers des savoirs nouveaux.

*

La focalisation de l'activité sur le mot comme forme orthographique dans la CDSO engage les élèves vers des apprentissages spécifiques de l'orthographe qui peuvent ouvrir selon nous sur le développement de schèmes spécifiques de l'orthographe et à la restructuration de l'habitus scriptural qui devient orthographique.

Les enseignantes observées enseignent un regard de scripteur qui permet une copie efficace. La transposition des scénarios de copies peut constituer un enseignement de la mémorisation. Les élèves peuvent alors par recours aux outils élaborés collectivement et à leur lexique orthographique intériorisé écrire de manière experte c'est-à-dire en mobilisant les formes des mots par la voie directe. Ils peuvent alors écrire en employant par analogie des segments de natures variées : lettres, digrammes ou trigrammes, syllabes, syllabogrammes, radicaux, terminaisons ou morphogrammes, mots entiers. Ces termes relèvent de l'analyse experte car du point de vue des élèves ces réemplois convoquent un même scénario proposé par leur enseignante : le « c'est comme ».

L'usage systématisé de ce scénario et l'enrichissement de leur lexique orthographique confrontent les élèves au problème de sélection homophonique et ouvrent sur de nouveaux enseignements qui concernent le doute homophonique et son traitement selon le principe de l'hétérographie distinctive. L'usage de ces scénarios permet aux élèves de remonter de procédures muettes vers les significations et d'écrire sémiographiquement en respectant la convention orthographique. Tant que l'enseignement des savoirs grammaticaux est impossible, l'enseignante peut organiser l'activité des élèves lors de situations pertinentes dans le guidage desquelles ses choix langagiers sont essentiels. Ils sont fondés sur sa connaissance des enjeux de la situation et sur l'identification claire des objets de savoirs non enseignables. Ils permettent la constitution d'une communauté discursive orthographique organisée autour du repérage et du traitement de

⁵⁶³ Ce qui n'est juste que contextuellement parce que les participes passés concernent des verbes du même groupe.

l'homophonie : la genèse orthographique est fondée sur l'incorporation d'un sens du jeu hétérographique.

Nous avons noté en fin de notre septième partie l'émergence de genres de discours prescriptifs et descriptifs qui concernaient les mots et plus globalement le matériau graphique mais aussi de genres explicatifs et argumentatifs concernant les manières d'agir orthographiques. L'activité langagière sur l'hétérographie distinctive s'ancre dans ces premières habitudes discursives qui sont selon nous accordées à l'apprentissage de la mise en règles orthographique.

L'incorporation du doute homophonique induit de plus un besoin de savoirs plus savants qui devront s'intégrer aux dispositions scripturales déjà acquises. Alors que le renforcement de dispositions scripturales orientées par le principe alphabétique pourrait créer des automatismes phonographiques contraires au fonctionnement de l'orthographe française et constituer un obstacle à l'enseignement de la grammaire, un habitus scriptural orthographique peut permettre le développement précoce d'un sens du jeu orthographique et faciliter l'intégration des connaissances grammaticales dont l'automatisation débute en amont de leur formalisation car la «coïncidence parfaite des schèmes pratiques et des structures objectives n'est possible que dans le cas particulier où les schèmes appliqués au monde sont le produit du monde auquel ils s'appliquent ... » (Bourdieu 2003, 212). Le langage joue, selon nous, un rôle crucial dans l'activité scripturale collective pour engager la secondarisation orthographique de l'habitus scriptural c'est pourquoi l'ensemble de cette analyse a été mené à partir de l'observation de l'activité mais aussi à partir de l'analyse des interactions langagières orales dans la CDSO.

Conclusion générale

L'orthographe est le fruit d'une longue histoire socioculturelle. Dans ses débuts, elle est une institution linguistique : les scripteurs cherchent à faire de l'écriture française un outil d'intercompréhension adapté aux exigences sociales et en particulier à la nécessité de disposer d'une langue administrative et juridique susceptible de remplacer le latin. Au 19^e siècle, l'exigence politique d'unification linguistique et le projet de démocratisation de l'école font de l'orthographe, par effet retour, une institution scolaire. Les concepteurs de la grammaire scolaire produisent un corpus de règles à enseigner qui participe au blocage du travail régulier de réforme. L'orthographe n'est plus seulement un signe de distinction ; elle devient instrument de pouvoir et de sélection. Après plus d'un siècle d'un enseignement qui a fait de la dictée l'exercice majeur dans ce domaine, le plan Rouchette engage un renouvellement qui, à notre sens, n'est toujours pas achevé.

Les diverses enquêtes sur le niveau en orthographe des élèves laissent penser que la maîtrise de la langue écrite reste un sujet de préoccupation. La prescription d'une dictée quotidienne dans les classes de l'école élémentaire vient de le rappeler en cette fin d'année 2015. Notre engagement dans cette recherche trouve ses fondements dans des interrogations didactiques. Il nous semble en premier lieu peu acceptable d'aborder les problèmes de la mémorisation des formes orthographiques en s'en tenant uniquement aux fréquences statistiques de la langue (Lété, 2006) sans envisager d'action d'enseignement. Nous nous interrogeons surtout sur les contradictions possibles entre les pratiques d'enseignement des CGP et l'appropriation par l'élève du fonctionnement orthographique de notre écriture.

1 Notre parcours de recherche

Notre travail d'historicisation de l'usage des théories linguistiques en didactique de l'orthographe nous permet de constater qu'une théorie unique est utilisée. L'enseignement de l'orthographe comme plurisystème phonocentré s'accorde en effet aux pratiques d'éveil inscrites dans le plan de rénovation Rouchette tout en respectant les paradigmes successivistes des méthodes syllabiques et de l'enseignement traditionnel de la grammaire, qui va de la règle à son application. L'accentuation de la dimension réflexive de l'enseignement grammatical, conduit à privilégier la compréhension du système et marginalise la réflexion sur les conditions de la maîtrise

orthographique qui sont finalement traitées par des techniques d'entraînement qui nous semblent héritières du behaviorisme.

L'hypothèse d'une inadéquation entre ces propositions didactiques successivistes et phonocentrées et la genèse de l'orthographe comprise comme compétence d'écriture nous ont incité à proposer une approche de l'orthographe comme sémiographie autonomisée. La multiplicité des phénomènes sémiographiques, fédérés par le principe d'hétérographie distinctive, a provoqué une opacification du principe phonographique, opacification que nous analysons en terme de rupture épistémologique. La cohérence du système orthographique serait alors plus aisément explicable à partir de l'analyse du matériau graphique qu'à partir de l'étude des CGP.

Nous nous demandons alors comment inscrire l'enseignement précoce de cette rupture dans la perspective historique et culturelle qui constitue le cadre de réflexion didactique de l'équipe Lab-E3D dans laquelle nous travaillons. De nombreux travaux sur l'enseignement de l'orthographe sont déjà développés dans cette perspective socio-constructiviste mais ils intègrent tous une approche linguistique phonocentrée et successiviste qui tend, selon nous, à faire resurgir des procédures computationnelles.

Nous décidons en conséquence d'interroger l'influence des pratiques d'enseignement et des modes de fréquentation de l'écrit sur la création des « automatismes qui interviennent dans l'écriture » (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969, 154) avec l'objectif de décrire la genèse des comportements experts (Fayol et alii 1998). Pour analyser le rôle des pratiques d'enseignement et l'articulation entre le développement individuel et les conditions sociales d'apprentissage, nous nous approprions la proposition de Bronckart et Schurmans (2001) et intégrons le concept d'habitus dans le cadre de la psychologie culturelle et plus particulièrement dans l'hypothèse de l'institution d'une CDSO. Nous travaillons selon l'hypothèse que l'activité à laquelle participent les élèves induits chez eux l'activation de schèmes ad hoc et que la mise en place récurrente et prolongée d'une activité scripturale phonographique pourrait entraîner une secondarisation phonographique de leur habitus scriptural. Nous faisons aussi l'hypothèse qu'il est possible de créer des contextes d'enseignement qui permettent une secondarisation orthographique de l'habitus scriptural.

Pour explorer nos hypothèses, nous sommes allés dans des classes pour observer comment des gestes d'enseignement spécifiques pourraient y conduire les élèves. Dans une première recherche, nous observons comment une enseignante volontaire met en place un enseignement de l'orthographe piloté par le principe d'hétérographie

distinctive, susceptible d'instituer une CDSO. La validation de la faisabilité de la SEO et le constats d'écarts significatifs avec une classe témoin dans certains résultats nous conduisent alors à explorer si ces écarts pourraient être liés au fonctionnement de la CDSO ainsi instituée. Nous analysons pour cela l'activité et les interactions discursives afférentes qui se déroulent au sein de la SEO dans les classes de deux enseignantes volontaires. Des entretiens individuels réitérés au cours du CP et CE1 nous permettent de mieux comprendre l'activité scripturale d'élèves appartenant à une CDSO en observant comment ils agissent pour écrire et en analysant ce qu'ils disent de leur manières d'écrire.

2 Apports et limites

Après un bilan sur les choix théoriques effectués en linguistique de l'écriture, nous reprenons les observables sélectionnés pour vérifier nos hypothèses et préciser la valeur heuristique de notre proposition d'habitus scriptural orthographique.

2.1 *Sur les choix linguistiques privilégiés*

Notre proposition de centrer précocement l'enseignement de l'écriture sur la dimension sémiographique convoque de nombreux travaux récents mais aussi les conclusions plus anciennes de Blanche-Benveniste et Chervel concernant l'importance du matériau graphique et le rôle de l'hétérographie distinctive (1969). La focalisation sur l'hétérographie distinctive ainsi que la reprise de la notion de moule graphique placent le mot au centre de notre analyse didactique. L'idée d'orthographe se comprend en référence à cette notion : la « distinction hétérographique » présuppose en effet l'identification des unités à distinguer.

Du point de vue des élèves, le mot est à la fois accessible et indéfinissable. Il nous semble avoir montré que l'enrichissement de sa définition dans la CDSO, en allant du graphique à l'ortho-graphique, permet de travailler dans une perspective constructiviste tout en organisant l'appropriation de la rupture avec le principe alphabétique. L'identification du mot comme forme orthographique ramène ainsi aux sources de l'écriture qui sont idéographiques (Calvet, 1996).

On pourrait penser que la revitalisation de la dimension linguistique de l'orthographe, conduirait plus aisément les élèves à adhérer à son enseignement et les scripteurs experts à accepter son évolution. Revaloriser la dimension linguistique de l'orthographe pourrait alors être un moyen par lequel l'enseignement de l'orthographe à l'école

permettrait aux scripteurs une réelle «prise de possession » de cette norme commune⁵⁶⁴. L'enjeu n'est pas de demander à chacun de décider de l'orthographe mais de l'enseigner comme culture commune dont chacun se sent dépositaire et partie prenante. La revalorisation de la valeur sémiographique de l'orthographe pourrait réinitier sa vitalité et rendre l'évolution possible.

Les tentatives de réforme sont conçues de manière descendante selon des processus de simplification cartésiens auxquels les scripteurs ont du mal à adhérer dans la mesure où ils ont incorporé la valeur normative chèrement acquise. On pourrait faire l'hypothèse qu'en rendant à l'orthographe sa valeur linguistique, l'enseignement pourrait rendre accessibles aux scripteurs les significations sémiographiques et permettre d'intégrer le nouveau phénomène social constitué par la multiplication des écritures rapides et multi-supports

2.2 Bilan de l'étude des observables

Notre recherche doctorale est fondée par l'hypothèse que l'ontogenèse orthographique relève d'une restructuration de l'habitus scriptural que nous appelons secondarisation, au cours de laquelle l'incorporation de la rupture avec le principe alphabétique gouverne le développement des schèmes orthographiques. Nous avons observé comment cette rupture est enseignée dans des classes où des enseignantes instituent une CDSO dans laquelle les élèves ne sont pas encouragés à écrire phonographiquement. Les objectifs dans cette CDSO sont la découverte du fonctionnement du code écrit et sa maîtrise en situation d'écriture. Notre bilan porte alors sur les observables de la genèse orthographique qui peuvent révéler la secondarisation visée.

➤ Regard et mémorisation

Nous avons mis en évidence, chez les élèves observés, un développement spécifique de l'activité visuelle en lien avec des scénarios d'enseignement orthographiques ; cette activité relève à la fois de la motivation et de la compétence. La valeur que les enseignantes attachent à la qualité du regard est rapidement partagée. En s'articulant à une autre valeur qui est celle de la mémorisation des images orthographiques, nous avons pu voir qu'elle fonde le recours précoce et systématisé à la voie directe qui semble la voie experte en lecture et en écriture.

L'analyse des regards pendant les entretiens fait apparaître d'abord une stabilisation puis

⁵⁶⁴ L'observation des écritures rapides montre qu'il existe des réappropriations communautaires de la langue écrite qui sont créatives et appuyées sur des usages partagés.

la constitution d'une forme de regard en soi, pour soi. L'activité visuelle guidée « en externe » par l'enseignante sur les outils que sont le tableau ou les affiches est, selon nous, l'objet d'une transposition « en interne ». Nos observations montrent que la récupération des images orthographiques est d'abord effectuée par les élèves à partir des supports qui sont à leur disposition : tableau, affiches, cahiers. Ces ressources ouvrent sur la mise en œuvre de scénarios de copie que les élèves s'approprient relativement aisément dans les classes observées parce que les enseignantes valorisent l'usage de cette manière d'agir et maintiennent tout au long de l'année de CP un fort travail de guidage pour qu'ils l'utilisent de manière privilégiée.

Cette appropriation des scénarios de copie initie les élèves à l'apprentissage de la mémorisation, dans la mesure où les enseignantes proposent des scénarios pour différer la restitution de l'image orthographique. Cette capacité nouvelle permet la constitution chez les élèves d'un lexique orthographique intériorisé. Ils cherchent alors en mémoire interne l'écriture des mots dont ils disposent, « comme » sur les outils ; l'institution de cette mémoire scripturale volontaire constitue selon nous un développement d'une fonction psychique supérieure au sens vygotkien du terme.

L'usage de cette mémoire volontaire tout comme celui de la copie précise est fondé par des discours prescriptifs qui ne renvoient pas à des règles de l'orthographe mais à des manières d'agir orthographiques qu'il convient d'adopter.

➤ L'appropriation du mot

Dans leurs productions écrites, les élèves séparent précocement les mots par des blancs graphiques. Ils apprennent à agir avec eux et à en parler selon des usages spécifiques : les compter, les séparer par des blancs graphique les désigner gestuellement mais aussi les autonymiser et parler des lettres qui les composent. En segmentant systématiquement les phrases en mots, ils contournent l'apparente impossibilité de définir cette entité linguistique nouvelle et accèdent à des manières d'agir-penser-parler sur les mots selon une définition orthographique. Les échanges individuels avec les élèves montrent que pour eux ces formes sont « globales » au sens où elles forment un tout sémantisé mais qu'ils savent les décomposer en unités non-signifiantes : ils épellent avec précision et assurance. Nous considérons que la genèse orthographique est inscrite dans cette appropriation de la valeur linguistique de l'orthographe marquée par la constitution du signifiant écrit à partir du signifié et de l'image sonore du signifiant oral.

Dans les classes observées cet apprentissage concerne tous les élèves mais de manière

extrêmement différenciée. Nous avons constaté qu'il semble soutenir l'activité scripturale des élèves les plus fragiles qui parviennent à manier ces formes orthographiques.

➤ Le traitement de l'hétérographie distinctive

L'appropriation de la valeur linguistique de l'orthographe confronte alors les élèves en activité d'écriture à la nécessité de sélectionner la graphie conventionnelle des unités homophones qu'il s'agisse de phonèmes, de morphèmes ou de lexèmes. L'appropriation des scénarios de doute homophonique, nous semble alors une disposition majeure de l'HSO ; ils concernent les marques que les élèves inscrivent dans leurs écrits de travail mais aussi les interrogations qu'ils énoncent lors des entretiens ou dans les séances collectives.

La résolution de ces doutes relève de fonctionnements complexes. Elle réfère à l'ensemble des formes mémorisées qui peuvent être utilisées par reproduction ou par analogie, totales ou partielles. Ce recours aux analogies permet alors, à partir de comparaisons entre ces unités complexes que sont les mots, d'accéder à des découpages plus restreints qui peuvent ouvrir vers la découverte des unités de seconde articulation telles que les propose la linguistique.

Nous avons observé que la sélection peut-être réussie⁵⁶⁵ selon des voies plus ou moins réflexives.

- Les élèves peuvent affirmer qu'ils ont fait un choix sans savoir le justifier. Nos entretiens ont fait apparaître des exemples de ce sens du jeu qui parfois renvoie à une forme mémorisée sans enseignement spécifique et d'autre fois à des usages analogiques non encore explicités.
- Ils peuvent aussi effectuer une sélection en indiquant quelle analogie ils effectuent ; la procédure est encore muette au sens où elle ne réfère pas à une règle. Ils peuvent aussi justifier leur choix par l'usage de procédures de substitution. Nous avons vu dans les entretiens comment celles-ci les conduisent au cours du cycle 2 à s'approprier des significations.
- Nous avons vu enfin comment des élèves passent de procédures analogiques à l'appropriation de règles d'orthographe comme celle de l'accord nominal.

Dans tous les cas, les élèves nous ont semblé intéressés par la question de ces choix et

⁵⁶⁵ Mais aussi effectuée de manière erronée qu'il s'agisse de la présence d'une lettre muette ou du choix d'un élément audible.

en ce sens la disposition linguistique reste stable. Le traitement de l'hétérographie distinctive suscite cependant le déplacement de l'usage du discours prescriptif qui était très lié aux valeurs, vers la règle comme genre orthographique. D'une manière assez semblable, les descriptions concernant les manières d'agir initient des descriptions de l'objet étudié.

2.3 *L'hypothèse HSO : enjeux et limites*

Dans les conditions actuelles d'enseignement scolaire, nous pensons que tout élève né en France incorpore un habitus scriptural en raison des conditions de diffusion des pratiques scripturales dans toutes les dimensions de la vie sociale. L'enseignement spécifique du CP est organisé selon deux lignes de forces. D'une part, tous les enseignants ont pour obligation de mettre en place un enseignement du code et d'autre part ils doivent poursuivre de manière intensive l'enseignement de l'écriture initié en maternelle. Notre recherche doctorale nous a ainsi amené à proposer l'hypothèse d'un HSO et à le tisser avec la notion de secondarisation. En effet, l'incorporation de l'habitus scriptural ne relève habituellement pas de l'enseignement scolaire. Cependant, l'enseignement de l'écrit au CP, fondement majeur de l'école, entraîne selon nous sa restructuration.

2.3.1 Un moteur pour la recherche

Le concept d'habitus nous permet de prendre en compte les effets d'enseignements existants comme celui des CGP, effets intégrés didactiquement à travers la prescription d'usage de la voie indirecte en lecture. Les manières d'agir phonographiques pourraient être une conséquence de cet enseignement or le transfert de cette voie dans l'enseignement de l'écriture à travers de nombreuses démarches synthétiques entre en contradiction avec les procédures observées chez les scripteurs experts qui sont fondées sur l'usage de la voie directe. Loin de penser que les manières d'agir de l'apprenti puissent être identiques à celle de l'expert, nous soulignons cependant que la cohérence entre les premières pratiques d'écriture et celle qui seront ultérieurement efficaces pourrait être propice au développement de la maîtrise orthographique.

L'hypothèse de l'HSO permet ainsi de focaliser l'attention sur le poids des premières expériences scripturales systématiques telles qu'elles sont organisées au CP en soulignant leur caractère fondateur. Alors que les schèmes de conversion phonographique pourraient être déjà développés par des pratiques visant la découverte du principe alphabétique, nous nous interrogeons sur les pratiques d'enseignement qui

suscitent la constitution précoce de schèmes visuographiques. L'hypothèse de l'habitus est ainsi un moteur pour focaliser l'observation et l'analyse sur ce que font les élèves à partir de ce qui leur est enseigné. Interne, le système des schèmes échappe à l'observation, cependant les manières d'agir des élèves peuvent être interprétées comme appropriation des scénarios mis en œuvre par l'enseignant. L'enseignement de ces scénarios, qui sont susceptibles de véhiculer des significations, est initié par la présentation de « valeurs » : « regarder », « mémoriser », « douter ».

2.3.2 Un enrichissement de la définition

Dans le cadre de la présentation de nos hypothèses, nous avons rappelé (cf XVIII) les deux premières définitions (Sémidor, 2011, 83 & 2015, 95-96) qui montraient comment nous avons commencé à nous approprier le concept d'habitus emprunté au sociologue P. Bourdieu et comment nous l'adaptions à la particularité de notre objet, dans la perspective historique et culturelle. En conséquence, nous portons attention aux pratiques scolaires et aux interactions langagières verbales qu'elles suscitent, pensant qu'elles jouent un rôle majeur dans le processus de secondarisation.

Au terme de ce parcours doctoral, nous définissons l'HSO comme un système de schèmes d'actions pour écrire secondarisé. Les schèmes d'actions et de perception qui participent à cette restructuration sont orientés vers le traitement des unités graphiques sémantisées et isolées par des blancs graphiques que sont les mots. Le traitement de ces unités graphiques ne réfère pas à une définition a priori ni à des règles énoncées mais à l'ensemble des pratiques et des savoirs scripturaux antérieurs que l'activité mentale a pu organiser en système, selon un système de valeurs en cours dans la CDSO.

2.3.3 Des limites

L'incorporation des schèmes orthographiques restructure l'habitus scriptural initial orienté sur le principe alphabétique ; les dispositions scripturales orthographiques nous semblent alors accordées à l'étude de la langue de deux manières : les scripteurs débutants sont curieux de l'objet qu'ils manient pour écrire, à savoir une orthographe ; leurs manières d'agir-parler-penser la langue sont cohérentes avec les règles qu'ils vont découvrir. Il nous semble cependant indispensable de préciser des limites d'usage que nous envisageons dans l'état actuel de notre recherche que nous avons focalisée sur la genèse orthographique en considérant que « l'habitus constitue une matière première pour la constitution du rapport à l'écriture. » (Barré-de-Miniac, 2000, 77).

En effet, la secondarisation orthographique de l'habitus scriptural qui est selon nous

déterminante, n'est cependant pas suffisante pour conduire les élèves à une maîtrise autonome de la langue écrite. Le sens du jeu incorporé par les élèves ne suffit pas pour savoir écrire juste mais il pourrait accueillir et faire fonctionner les scénarios déjà incorporés avant que les règles qui les sous-tendent en soient explicitées. La connaissance des règles qui régissent l'hétérographie distinctive nous semble rester nécessaire pour que le scripteur parvienne à une écriture orthographique autonome et en particulier dans les situations de relecture où elle permet de lever le doute homophonique. Cependant, les choix automatisés lors des premières versions en production sont réalisés en dehors de tout recours explicite à une règle. Ce sont ces choix automatisés que nous avons fait émerger à partir des entretiens de CE1 : « L'habitus construit le monde par une certaine manière de s'orienter vers lui, de porter vers lui une attention qui, comme celle du sauteur qui se concentre, est tension corporelle active et constructive vers l'avenir imminent. » (Bourdieu, 2003, 208). L'HSO pourrait alors « accueillir » le travail grammatical auquel il est accordé du fait qu'« un des effets fondamentaux de l'accord entre le sens pratique et le sens objectivé est la production d'un monde de sens commun, dont l'évidence immédiate se double de l'objectivité qu'assure le consensus sur le sens des pratiques et du monde... » (Bourdieu, 1980, 97). On pourrait alors observer une synergie positive entre réussite encore peu objectivée et curiosité grammaticale.

A ce stade de nos investigations, nous sommes conscients de notre impossibilité à préciser ce qui dans le domaine de l'hétérographie distinctive relève strictement de l'habitus ; nous avons seulement montré comment le recours aux règles (comme savoir et comme genre discursif) s'ancre dans des pratiques (scénarios appropriés) et des valeurs partagées (qu'il faut respecter) et comment en CE1 le sens du jeu s'articule aisément à l'usage des règles étudiées en étude de la langue.

3 Des perspectives de recherches

Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses nous avons travaillé avec une situation d'enseignement de l'orthographe issue des pratiques mais aussi « réglée » par le savoir théorique. Il nous semble possible à partir de nos résultats, d'affirmer qu'il est, dès le début du CP, possible d'organiser pour les élèves un contexte de pertinence de l'écriture orthographique. En leur proposant d'écrire ensemble pour savoir écrire seuls, l'enseignant suscite des questionnements. La confrontation des écrits de travail suscite le débat et permet à l'enseignant de proposer précocement l'usage des scénarios experts.

Nos recherches actuelles s'inscrivent dans le domaine linguistique mais ne visent pas prioritairement à renouveler ses objets. Cependant, nos résultats concernant l'activité des élèves nous ont amené à faire du mot un concept clé pour la genèse scripturale. Notre étude de cette question nous a amené à souligner que de nombreux auteurs s'accordent pour penser que c'est une unité que les scripteurs finissent par s'approprier. Il pourrait être utile de travailler à l'élaboration d'une définition linguistique adaptée à la didactique de l'écriture précoce.

Nous centrons nos propositions sur les domaines de l'apprentissage et de l'enseignement.

3.1 *Du côté de l'apprentissage*

L'analyse de l'activité orthographique d'élève en situation d'apprentissage nous semble peu développée et notre recherche nous semble ouvrir sur des voies diversifiées.

➤ Conserver la prééminence de l'activité

Notre collaboration avec ENS1 nous suggère de travailler sur l'hypothèse d'une entrée sans précipitation dans l'étude de la langue, très ancrée sur le matériau graphique mémorisé. Les dispositions installées dès le début du CP peuvent être enrichies et consolidées tout en servant de fondement à une approche plus réflexive de la langue. Cette collaboration maintenant longue avec ENS1 nous suggère de nous intéresser au temps long de l'appropriation étayée.

Une première constante dans nos observations qui mériterait exploration nous semble concerner le renversement de la successivité : l'analyse des transcriptions des SEO montre que dans l'activité orthographique les élèves conquièrent peu à peu la signification de l'activité à partir d'un usage d'abord « muet » des scénarios. La règle vient alors expliquer non pas ce qu'il faut faire mais ce qu'on fait. L'analyse des scénarios grammaticaux que nous avons abordés dans notre chapitre XXX pourrait alors être approfondie : on pourrait en particulier s'intéresser aux techniques de substitution qui dans les classes observées sont souvent données aux élèves par une grand-mère. Il nous semble intéressant d'explorer les usages de ces scénarios de substitution que ENS1 laisse lentement s'installer et auxquels les élèves font référence dans les entretiens pour justifier leurs choix homophoniques. En s'intéressant pour la grammaire à la genèse et non à la compétence experte terminale, il nous semble que l'on reviendrait au plus profond de la leçon de Vygotski qui fonde sa critique de « l'ancienne psychologie » sur la tendance à confondre le processus de développement et le résultat accompli.

➤ Des genres de l'activité orthographique

Nous avons constaté que la ritualisation de la SEO donne aux élèves la possibilité de s'approprier les manières d'agir en rapport avec des formats d'action familiers et spécifiques. Dans un déroulement ritualisé, ils parviennent à anticiper les scénarios et à en devenir les maîtres. La mise en place d'une temporalité d'apprentissage longue permet de ne pas exclure de l'enseignement les élèves les plus lents. Chaque élève pourrait alors s'approprier les significations des valeurs et des manières d'agir enseignées. Nous avons montré que ces scénarios sont fondés par des valeurs sans l'enseignement desquelles les élèves pourraient ne pas parvenir à sélectionner les manières d'agir adaptées. L'étude des scénarios et le constat qu'ils sont appropriables par les élèves nous conduit à penser, à partir des travaux de Clot et Faïta (2000, 11), que les manières d'agir recensées dans nos parties VII et VIII pourraient permettre de décrire des genres de l'activité orthographique.

➤ Un usage didactique de l'homophonie

Il est de tradition de considérer que l'existence des homophones hétérographes est une difficulté majeure pour l'apprenti scripteur. Sans nier cette réelle difficulté, nos observations et nos tâtonnements aux côtés d'enseignants de cycle 2 nous conduisent à penser que la rencontre précoce avec ce phénomène qui porte en lui la signification de la distinction hétérographique peut engager précocement une dynamique de l'apprentissage orthographique. Nous envisageons des observations en grande section de maternelle pour explorer cette possibilité. Il nous semblerait pertinent d'étudier comment, dans les moments de travail consacrés à la lecture et l'écriture, les enseignants exploitent avec les élèves des phénomènes d'homophonie et la valeur sémiographique de l'orthographe pour en construire la valeur linguistique.

➤ Sur la genèse grammaticale

D. Manesse (2008) souligne que l'introduction des références linguistiques a eu pour effet de rendre la grammaire scolaire extrêmement complexe⁵⁶⁶ et s'interroge sur ce que pourrait être « un enseignement grammatical nécessaire et suffisant ». Nous partageons cette interrogation et pensons que nos premières observations ouvrent des pistes de réponse. En effet, l'activité orthographique, courante et constamment présente dans le cadre de la CDSO, semble alimenter la curiosité des élèves pour le fonctionnement du code écrit. Selon Crahay et Dutrévis, la recherche de la compréhension n'est pas un

⁵⁶⁶ L'auteure rappelle aussi qu'un enseignement inefficace est producteur d'injustices.

processus dans lequel l'enfant s'engage naturellement ; ils précisent que de ce fait : « L'un des aspects fondamentaux du développement est donc ce processus par lequel l'enfant cherche à comprendre ce qu'il sait réussir » (2010, 125). La curiosité est suscitée par la récurrence des situations mais aussi par le prêt de conscience de l'enseignante qui montre constamment que des explications existent et que l'autonomie est possible.

L'hypothèse d'une articulation possible entre théorie vygotkienne et bourdieusienne nous paraît pouvoir être prolongée pour interroger la genèse grammaticale. Vygotski (1997, 313) indique que la prise de conscience est articulée à une mise en activité étayée d'un type nouveau qui a déjà initié de nouvelles possibilités « La prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques propres, qui conduit à leur maîtrise. » (idem, 317) alors que Bourdieu écrit qu'il n'est « aucunement exclu que les réponses de l'habitus s'accompagnent d'un calcul stratégique tendant à réaliser sur le mode conscient ce que l'habitus réalise sur un autre mode » (1980, 89). L'initiation à l'enseignement grammatical pourrait alors être envisagée comme une mise en règles de ce que l'écriture orthographique a déjà permis d'aborder mais cette mise en règles doit concilier les objectifs de l'étude et ceux de la maîtrise de la langue.

Notre recherche doctorale montre que l'enseignement de manières d'agir à travers l'usage de scénarios est pertinent au cours préparatoire et au CE1 ; mais qu'en est-il au-delà ? L'incorporation d'un HSO peut créer des dispositions accordées à la grammaire. Il reste alors à étudier comment l'enseignement au cycle 3 peut mener de front les deux objectifs d'objectivation de la langue et d' « automatisation » des savoir-faire.

Si l'enseignement vise l'arrachement au quotidien, notre recherche nous incline à accorder une attention toute particulière à la durée des processus d'appropriation et de développement. Dans la mesure où l'école est soumise à des contraintes d'évaluation très fortes, il nous semble pertinent d'ouvrir la recherche didactique sur les procédures de ritualisation, de réemploi de situation. Ces recherches pourraient envisager la notion de réflexivité comme un processus de construction et non comme un résultat ; ces recherches conduiraient à analyser la manière dont les règles deviennent efficaces sur le long terme et la notion de compétence incorporée nous semble pour cela riche de potentialités.

Leplat indique que « [l]es compétences mises en œuvre pour le contrôle d'une tâche complexe supposent en général l'acquisition de compétences incorporées. Celles-ci constituent des conditions d'acquisition de la compétence d'ordre supérieur. [...] Les

compétences incorporées fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles » (1995, 109). Nous pensons que certaines de ces compétences incorporées de niveau inférieur pourraient être liées aux manipulations que nous observons dans la SEO et qui font le cœur des propositions en didactique de la langue depuis trois décennies : comparer, découper, substituer, ordonner, regrouper. L'efficience de ces manipulations pour l'étude de la langue n'est plus à démontrer mais la manière dont leur incorporation pourrait servir aussi la maîtrise de la langue reste pour une grande part à explorer. Il serait selon nous pertinent d'interroger les articulations possibles entre cognition située et situations formelles d'enseignement.

3.2 *Du côté de l'enseignement*

Nos recherches spécifiques concernant la mise en place de la SEO nous ont amené à explorer les modalités d'enseignement du code écrit, à y repérer un genre professionnel concernant l'écriture précoce. Ce genre est caractérisé par les interactions entre un moment de production et l'organisation d'interactions langagières qui reviennent sur ces manières d'écrire. Nous y reconnaissons en particulier des dispositifs d'écriture tâtonnées et de phrases du jour.

Articulant ces deux types de pratiques, David et Morin proposent l'expression d'« écritures approchées »⁵⁶⁷ (2008, 23). La SEO ne nous semble pas différente de leur proposition du point de vue organisationnel. Elle pourrait alors s'inscrire dans un genre professionnel d'enseignement de l'écriture précoce étayée dans lequel on rencontre certains gestes liés à l'objectif didactique : « le mot geste veut mettre au premier plan l'agir : une action toujours singulière qui s'inscrit dans un cadre culturel, professionnel qui lui préexiste. Le geste contient le genre, l'actualise en contexte et de ce fait en permet les modifications » (*ibid.*, 24). Nos observations de l'activité de ENS1 et ENS2 montrent que chacune à sa manière conjugue la nécessité de s'appuyer sur les erreurs des élèves⁵⁶⁸ que prônent ces auteurs avec le choix que nous leur avons proposé de ne pas laisser les élèves croire que phonographier était une première étape de l'écriture orthographique.

Nos observations semblent confirmer que c'est la « réglementation » des interactions

⁵⁶⁷ Sans rompre avec la tradition des écritures inventées, cette expression relativement récente qui privilégie le qualificatif « approchée » (Besse, 2000 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006) est pour nous l'occasion de rendre compte d'une part du fait que l'enfant n'invente pas véritablement un code (Rieben 2003) et d'autre part, que ce dernier n'est pas seul dans le processus d'organisation de la langue écrite (DAVID, MORIN, 2008).

⁵⁶⁸ Dont elles font l'analyse en situation.

verbales qui spécifie la nature de l'enseignement en œuvre dans la situation proposée. Le prêt de conscience ne se réduit pas à la mise à disposition de savoirs épars⁵⁶⁹ par lesquels l'enseignant aide les élèves à écrire mais il renvoie à la théorie même de la nature de l'orthographe qui fonde les scénarios que l'enseignant propose et pilote.

L'analyse des données recueillies dans la SEO nous a en particulier permis de valider nos hypothèses sur les savoirs fondateurs de la genèse orthographique mais aussi de repérer et d'inventorier des gestes professionnels que les enseignants ont importés en s'appropriant la situation proposée. La définition des gestes professionnels entre en écho avec notre cadre théorique : « Ils renvoient aussi à la thèse centrale et anthropologique qui traverse les travaux de Wittgenstein, Vygotski (1985), Bakhtine (1984), Bruner (1983), François (1990) selon laquelle les langages permettent la transmission de la culture et sa recreation, sa reprise modification, dans un dialogisme responsif inter et intradiscursif » (Bucheton, 2008, 39).

En associant « gestes langagiers et non-langagiers », les enseignantes pourraient contribuer à « créer » un univers de l'écriture orthographique et permettre aux élèves d'entrer dans une culture à la fois visuo-graphique et sémio-graphique. Leurs « gestes spécifiques et ajustés » (*ibid.*, 26) viseraient en effet à focaliser l'attention des élèves sur une activité spécifique où un matériau non sémantisé – l'alphabet – ne peut être géré sans recours au sens et ce, dès le début de l'écriture.

Nous pensons alors utile, en croisant des critères d'ordre didactique et d'ordre ergonomique, de continuer à décrire les gestes professionnels observés dans des situations d'enseignement de l'orthographe pour enrichir le répertoire déjà amorcé. La reprise de nos transcriptions et d'autres vidéos dont nous disposons avec des enseignants différents nous semble riche de potentialités pour des recherches sur ces gestes professionnels centrés sur le savoir.

3.2.1 La segmentation et l'autonymisation

Il nous semble en effet possible d'effectuer un relevé de gestes utilisés pour diriger le regard des élèves par des pointages, pour enseigner la segmentation, pour conduire les élèves à s'intéresser à ces premières unités spécifiques de l'écrit que sont les mots. Nous pourrions alors observer comment ils se réalisent dans d'autres classes de cycles 2 et dans les activités dites d'orthographe. Il nous semble particulièrement nécessaire de diversifier le type de classes observées pour comprendre comment y sont menés ces

569 Dont pourrait disposer tout locuteur lettré sans formation professionnelle à l'enseignement.

enseignements que nous avons définis comme fondamentaux. En ce qui concerne l'enseignement du regard, certains scénarios sont liés à l'organisation collective autour d'un tableau alors que d'autres concernent spécifiquement l'enseignement de l'écrit (qui est préférentiellement inscrit sur ce tableau), quand il est objet du débat ; ces scénarios spécifiquement dédiés à l'écriture concernent l'enseignement de la voie directe ; ils ont pour support l'oral, le tableau mais aussi des ardoises, des feuilles, des cahiers. Nous pensons que dans le cadre de la SEO ils pourraient se spécifier en des gestes d'ajustements qui « ne sont pas aléatoires ni soumis aux seuls événements interactionnels, mais relèvent d'une architecture de schèmes opératoires dont les fondements (les logiques profondes) sont multiples » (*ibid.*, 42-43). Ces fondements multiples englobent entre autres les savoirs savants et leur didactisation : « Ils sont en partie conscients et verbalisables, en partie structurés dans des habitus socioprofessionnels » (*ibid.*, 43).

3.2.2 La copie et la mémorisation

L'observation de l'activité des enseignantes dans la SEO et les échanges avec elles à propos du fonctionnement des ateliers de mémorisation nous ont confronté au déficit de théorisation de cet enseignement. Nous pensons que la reprise de nos vidéos et de nos entretiens ainsi que des investigations chez de nouveaux enseignants volontaires pourraient être fructueuses pour repérer la présence de scénarios d'enseignement comme l'épellation, le masquage du modèle et comprendre par quels gestes professionnels ils les rendent efficaces. Nous avons pu déjà repérer comment des enseignants proposent aux élèves de se retourner mais aussi effacent des mots, les masquent avec la main ou encore dans les ateliers demandent aux élèves de tourner des cartes. Il s'agirait d'enrichir notre connaissance de l'articulation des pratiques de copie et de mémorisation. La recherche didactique pourrait alors ouvrir des pistes sur le développement de la mémoire volontaire.

3.2.3 Le doute homophonique

Un travail du même ordre pourrait enfin être mené concernant les gestes professionnels par lesquels les enseignants conduisent leur élèves à « savoir qu'ils ne savent pas ». Nous avons par exemple, dans les classes observées, décrit le scénario « marquer le doute » que ENS1 a transmis à ENS2. Nous pensons que l'analyse didactique pourrait révéler bien d'autres gestes de ce genre, les décrire et en indiquer les conditions de réalisation.

En empruntant la SEO chez LB, notre choix initial était, en restant proche des pratiques existantes, de pouvoir définir une ergonomie appropriable. L'observation de nouvelles mises en œuvre de cette situation d'enseignement mais aussi sa mise en perspective par rapport à d'autres pratiques existantes pourraient nous permettre de mieux analyser ses paramètres et de mieux appréhender comment elle s'inscrit dans le genre professionnel de l'enseignement de l'écriture précoce. Les deux enseignantes avec lesquelles nous avons travaillé ont pu mettre en œuvre la SEO et y investir leurs gestes professionnels tout en s'appropriant, à travers la « réglementation » proposée, la théorie linguistique sous-jacente que nous proposons ; nous avons souligné comment chacune enseigne aux élèves à regarder, mémoriser, réutiliser les répertoires orthographiques en suscitant la curiosité linguistique. La SEO pourrait alors être un outil pour réfléchir sur les pratiques, sur l'émergence et la récurrence de certains de ces gestes.

Nos échanges avec le terrain, qu'il s'agisse d'enseignants de cycles 2 et 3 ou de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs de circonscription nous laissent penser qu'ils existe de réelles attentes concernant un enseignement de l'orthographe efficace et motivant.

Bibliographie

- ANGOUIJARD A., (1979), « Problèmes de l'analyse de la langue au niveau orthographique », Repère n°55, pp. 70-76.
- ANGOUIJARD A., (1984), « Sous les pratiques, la théorie - Résolution différée d'un problème orthographique dans un CE1-CE2 », Repères n°62, pp. 5-12
- ANGOUIJARD A., (1989), « Esquisse d'un projet d'enseignement du pluri-système graphique en CE1 », repères n°78, pp. 83-92.
- ANGOUIJARD A. coord°, (1994). *Savoir orthographier*, Paris, Ed. INRP-Hachette, 143 p.
- ANIS J., (1983). « Pour une graphématique autonome », *Langue française* n°59 pp. 31-44.
- ANIS J., (1988). *L'écriture, théories et descriptions*, Bruxelles, De Boeck, 252 p.
- ANIS J., (1998). *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée*, Bruxelles, De Boeck, 290 p.
- ARRIVE M., GADET F., GALMICHE M., (1986). *La grammaire aujourd'hui*, Paris, Flammarion, 719 p.
- ARRIVÉ M. (2009). « À la mémoire de Jacques Anis », Linx, 60.
- ASTOLFI J.-P. (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 117 p.
- AUBERGÉ V., RABIA B., (1996). « La phonétisation automatique du français : émergence de règles ou de lexiques ? », LIDIL n°13, Orthographe et prononciation, pp. 87-112.
- AUTHIER-REVUZ J., DOURY M., REBOUL-TOURÉ S., (coord.)(2011). *Parler des mots*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 383 p.
- BADDELEY S., JEJCIE F., MARTINEZ C. (2013). *L'orthographe en quatre temps*, Paris, Honoré Champion, 292p.
- BAKHTINE M., (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, minuit, 233 p.
- BAKHTINE M., (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 408 p.
- BARRÉ-DE MINIAC C., (2000). *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, P.U. du septentrion, 140 p.

- BARRÉ-DE MINIAC C., BRISSAUD C. , RISPAIL M. (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, Harmattan.
- BAUTIER E., CHARLOT B., ROCHEX J.-Y., (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ...et ailleurs*, Paris, Ed. Colin, 253 p.
- BERNARDIN J., (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Ed. Retz, 228 p.
- BERNIÉ J.P., (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaire à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée », *Revue française de pédagogie*, n°141, pp. 77-88.
- BERNIÉ J.P., JAUBERT M., REBIÈRE M., (2004). « L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? » in *Les cahiers Théodile* n° 4, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, pp. 51-80.
- BERNIÉ J.P., JAUBERT M., REBIÈRE M., (2008). « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative », BROSSARD et FIJALKOW dir°, *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques*, pp. 123-141.
- BESSE.J.-M., GARGIULO S., RICCIL A., (2003). « Phonologie, phonographie et morphographie à l'épreuve de la production écrite », *Revue française de linguistique Appliquée* VIII(1), pp. 18-35.
- BISHOP M.-F., (2010). « Racontez vos vacances... », *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, P.U., 220 p.
- BLANCHE-BENVENISTE C., CHERVEL A., (1969). *L'orthographe*, Paris, Maspéro, 234 p.
- BOREL M.J., GRIZE J.B., MIÉVILLE D., (1983). *Essai de logique naturelle*, Berne, Peter Lang, 241 p.
- BOURDIEU P., (1972 / 2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 429 p.
- BOURDIEU P., (1980). *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 474 p.
- BOURDIEU P., (1984 / 2002). *Question de sociologie*, Paris, Minuit, 277 p.
- BOURDIEU P., (1997 / 2003). *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 391 p.
- BRIGAUDIOT M., (2004). *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, Hachette, 254 p.
- BRISSIAUD R., (2006). « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la

question des « méthodes de lecture », *L'orthographe*, dossier des *Cahiers pédagogiques* n° 440

BRISSAUD C., CHEVROT J.-P., LEFRANÇOIS P., (2006). « Les formes homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français », *Langue française* n°151, pp.74-83

BRISSAUD C., COGIS D., (2011) *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 320 p.

BRISSAUD C., COGIS D., PÉRET C., (2013) « L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? », *L'orthographe en quatre temps*, in BADDELEY S., JEJCIE F., MARTINEZ C. pp. 149-160.

BRISSAUD C., JAFFRE J.P., (2006). « Homophonie et hétérographie, un point nodal de l'orthographe » HONVAULT R. dir°, *L'orthographe en questions*, pp. 145-168.

BRISSAUD C., JAFFRE J.P., et PELLAT J.C. dir°, (2008). *Nouvelles recherches en orthographe*, Strasbourg, Université Marc Bloch, 214 p.

BRONCKART, J.-P., (2003). « Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation » in FERRY J.M. & LIBOIS B. éd°, Bruxelles, pp. 129-247

BRONCKART J.-P., (1996). *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 351 p.

BRONCKART, J.-P., (2004). « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages* n° 153, *Les genres de la parole*, pp. 98-108.

BRONCKART, J.-P., (2008). « Un retour nécessaire sur la question du développement », BROSSARD et FIJALKOW dir°, *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques*, pp. 237-250.

BRONCKART J.-P., FILLETAZ L., (2004). « La construction des significations dans l'activité située », in MORO C. et RICKENMANN R. (dir°), *Situation éducatives et significations*, De Boeck, pp. 35-59

BRONCKART J.-P., SCHNEUWLY B., (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 237p.

BRONCKART J.-P., SCHURMANS M.-N., (2001). « Pierre Bourdieu – Jean Piaget : habitus, schèmes et construction psychologique », in LAHIRE B., (dir°), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La découverte poche, pp.153-178.

- BROSSARD M., (1997). « Pratiques d'écrit, fonctionnement et développement cognitifs », in *Outils et signes*, dir° MORO C., SCHNEUWLY B. et BROSSARD M., Berne, Peter Lang, pp. 95-114.
- BROSSARD M., (2001). « Situations et formes d'apprentissage », *Revue suisse des sciences de l'éducation* n°23, pp. 423-437.
- BROSSARD M., (2002). « Approche scio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit », in *Apprendre à l'école : perspectives piagésiennes et vygotkiennes*, Bordeaux, PU, pp. 37-50.
- BROSSARD M., (2004). *Vygotski Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille, PU du Septentrion, 255 p.
- BROSSARD M., (2004). *Vygotski Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille, PU du Septentrion, 255 p.
- BROSSARD M., FIJALFOW J. coord° (2002). *Apprendre à l'école : perspectives piagésiennes et vygotkiennes*, Bordeaux, PU, 214 p.
- BROSSARD M., FIJALFOW J. coord° (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et didactique*, Bordeaux, PU, 256 p.
- BROUSSEAU G., (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage, 395 p.
- BRUNER J., (1983). *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 292 p.
- BRUNER J., (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 128 p.
- BRUNER J., (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel., 173 p.
- BRUNER J., (2000). *Culture et modes de pensées*, Paris, Retz, 200 p.
- BRUNER J. S., (2008). *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 255 p.
- BUCHETON D., (2008a). « Professionaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français » in BUCHETON D., DEZUTTER O. dir° . *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck, pp. 7-14.
- BUCHETON D., (2008b). « Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français » in BUCHETON D., DEZUTTER O. dir° . *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck, pp. 15-28.

- BUCHETON D., DEZUTTER O. dir° (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck, 269 p.
- BUCHETON D., SOULÉ Y., (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP*, Paris, Delagrave, 192 p.
- BURNEY P., (1955). *L'orthographe*, Paris, PUF, 127 p.
- BURNEY P., (1970, 5ème éd°). *L'orthographe*, Paris, PUF, 127 p.
- CALVET L.-J., (1996). *Histoire de l'écriture*, Paris, Plon, 296 p.
- Cahiers pédagogiques* n°440, (2006). « Orthographe », Paris, CRAP.
- CATACH N., (1978). *L'orthographe*, Paris, PUF, 127 p.
- CATACH N. (1979). « Le graphème », *Pratiques* n° 25, *L'orthographe*, pp. 21-32.
- CATACH N., (1980a / 1995). *L'orthographe française*, Paris, Nathan, 328 p.
- CATACH N., (1992, 4ème éd°). *L'orthographe*, Paris, PUF, 127 p.
- CATACH N., (2011, 10ème éd°). *L'orthographe*, Paris, PUF, 127 p.
- CATACH N., DUPREZ D., LEGRIS M.(1980b). *L'enseignement de l'orthographe*, Paris, Nathan, 96 p.
- CEBE S., GOIGOUX R., (2006). *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz, 79 p.
- CELLIER M. dir° (2008). *Le vocabulaire à l'école primaire*, Paris, Retz, 200 p.
- CERQUIGLINI B., (1991). *La naissance du français*, Paris, PUF, 128 p.
- CHARMEUX É., (1979). *L'orthographe à l'école*, Paris, CEDIC, 173p.
- CHARMEUX É., (1983). *L'écriture à l'école*, Paris, CEDIC, 193p.
- CHARMEUX É., (2013). *Enseigner l'orthographe autrement*, Lyon, Chronique Sociale, 119 p.
- CHARTIER A.-M., (2007). *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, 351 p.
- CHAUMONT M. (1979) « Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe au CP et au CE1 ? », *Repères* n°54, pp.9-24
- CHAURAND J., (1969 / 2008). *Histoire de la langue française*, Paris, PUF, 128 p.
- CHAUVEAU G. dir°, (2000). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris, Retz, 190 p.
- CHERVEL A., (1977). *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Ed. Payot, 304 p.
- CHERVEL A., (2008). *L'orthographe en crise à l'école*, Paris, Retz, 79 p.

- CHERVEL A., MANESSE D., (1989). *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*. Paris, Ed. INRP-Calmann Lévy, 286 p.
- CHEVROT J.-P., (1996a). « La connaissance phonographique », *Lidil* n°13, *Orthographe et prononciation*, pp. 5-19.
- CHEVROT J.-P., (1996b). « Prononciation et situations de lecture : données sociolinguistiques, approches expérimentales, modèle psycholinguistiques », *Lidil* n°13, *Orthographe et prononciation*, pp. 127-158.
- CHISS J.L., DAVID J., (1992) « Débats idéologiques et problèmes théoriques : quel traitement de l'orthographe ? », *LANGUE FRANÇAISE* n° 95, « L'orthographe perspectives linguistiques et psycholinguistiques », pp. 6-26.
- CHISS J.L., DAVID J., REUTER Y., (2008). *Didactique du français, Bruxelles*, De Boeck, 250 p.
- CLOT Y. dir°, (1999-2002). *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 346p.
- CLOT Y., FAÏTA D., (2000). « genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes », *travailler*, 2000-4, pp. 7-42.
- COGIS D., (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 428 p.
- COGIS D., ROS M., (2003). « Les verbalisation métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 9 , Toulouse, PU du Mirail.
- COLL, C., (2002). « La construction de la connaissance à l'école : conditions et limites d'une intégration théorique », *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, PU, pp. 17-26.
- CORCUFF P., (2001) « Le collectif au défi du singulier : en partant de l'habitus », in LAHIRE B., (dir°), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La découverte poche, pp. 95-120.
- CORDARY N., (2003). « Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée », *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 9 , Toulouse, PU du Mirail.
- CRAHAY M., DUTRÉVIS M. (dir°) (2010) *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 362 p.
- DABÈNE, M., (1996). « Aspects socio-didactiques de l'éculturation au scriptural », in C. BARRÉ-DE MINAC (éd°), *Vers une didactique de l'écriture*, De Boeck, pp. 85-99.

- DABÈNE, M., (2001). « Le monde de l'écrit : Pratiques et représentations », in J.-L. POUHEYTO (coord°), *Illettrismes et cultures*, L'Harmattan, pp. 45-54.
- DAMASIO A., (1995 / 2010,). *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 396p.
- DAMASIO A., (2003). *Spinoza avait raison*, Paris, Odile Jacob, 364p.
- DAVID J., (1997). « De l'orthographe, des recherches et de son enseignement », *Je vous écris sans faute(s)*, Nancy, CNDP / CRDP de Lorraine, pp. 91-97.
- DAVID J., (2005) « Catégories langagières et cognitive : l'exemple des premiers apprentissage de l'écriture », *LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI n° 151*. « *Penser, Classer Les catégories de la discipline* » pp. 81-94.
- DAVID J., (2006). « L'orthographe du français et son apprentissage, historique et perspectives », *L'orthographe en question*, dir° HONVAULT-DUCROCQ, pp. 145-158.
- DAVID J., MORIN M.-F. (2008). « Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes scripteurs aux pratiques d'apprentissage », *DIPTYQUE n° 13*. « Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture », Namur, PU.
- DELBAYELLE A., RILLIARD J., (2003). « Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle 2 », *Repères n°28*. « L'observation réfléchie de la langue à l'école ».
- DELSOL A., (2003). « De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant », *Les dossiers des sciences de l'éducation n° 9*, Toulouse, PU du Mirail.
- DJEBBOUR S., LARTIGUE R., (1988). « Répondre aux besoins orthographiques des enfants en situation d'écriture : les outils de référence analogiques », *Repères n°75*, pp.47-54.
- DUCANCEL G., (1987). « Construire des savoirs en résolvant des problèmes », *Repères n°71*, pp. 67.
- DUCANCEL G., (1988a). « De la gestion des marques de surface à la connaissance du fonctionnement du système graphique », *Repères n°75*, pp1-6.
- DUCANCEL G., (1988b). « Aspects du traitement didactique des référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche de « Résolution de problèmes » », *Repères n°75*, pp 81-86.

- DUCANCEL G., (1989). « Enseigner l'écriture de textes, enseigner l'orthographe par les résolutions de problèmes. Quels référents théoriques jouant quel rôle dans l'élaboration, la gestion et l'évaluation de projets d'enseignements ? », Repères n°78, PP. 3-6.
- DUCANCEL G., (coord.) (2006), *Sens et code au cycle 2*, Paris, Hachette, 303 p.
- DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRÉ J.-P., (1995). *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 304 p.
- DUCROT O., SCHAEFFER J. M., (1972/1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, 817 p.
- Diptyque* n° 13 (2008). « Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture », Namur, PU.
- Éducation permanente*, (1995 - 2). « Le développement des compétences ».
- Études de linguistiques appliquée* (1972). « Orthographe et système d'écriture, Paris, Didier.
- FAYOL M., (2004). « La lecture et son apprentissage », *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans*, ONL, pp. 13-61.
- FAYOL M., (2006). « L'orthographe et son apprentissage », *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, ONL, pp. 53-74.
- FAYOL M., (2008). « L'apprentissage de la morphologie du nombre », *Nouvelles recherches en orthographe*, Strasbourg, Université Marc Bloch, dir° BRISSAUD, JAFFRÉ, PELLAT, pp. 119-135.
- FAYOL M., JAFFRE J. P., (1997). *Orthographes, des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion, 127 p.
- FAYOL M., JAFFRE J. P., SPENGER-CHAROLLES L., (1993) *Les actes de la Villette Lecture – écriture : acquisition*, Paris, Nathan, 320 p.
- FAYOL M., LÉTÉ B., GABRIEL M.A., (1996) « Du développement de la correspondance (un) phonème-(plusieurs) graphèmes chez les enfants de 6 à 7 ans », LIDIL n°13, Orthographe et prononciation, pp. 67-85.
- FAYOL M., PACTON S., TOTEREAU C., (1998) « Règles et régularités dans l'apprentissage et la mise en œuvre de l'orthographe du français », *Le Français aujourd'hui* n°122.
- FERREIRO É., (1979). « La découverte du système de l'écriture par l'enfant », Repères n°56, pp.74-78.

- FERREIRO É., (1988). *Lire-écrire à l'école : comment y apprennent-ils?*, Lyon., CRDP, 408 p.
- FERREIRO É., (2000). *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette, 253 p.
- FIJALKOW J., CUSSAC-POMEL J., HANNOUZ D., (2009). « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme », *Éducation et didactique*, vol3, n°3, pp. 63-98.
- FISHER C., (2004). « La place des *représentations* des apprenants en didactique de la grammaire », *Langue et études de la langue*, VARGAS, pp. 383-383.
- de GAULMYN M.-M., GONNAND S., LUIS M.-H. (1996). « S'il te plaît, écris-moi l'histoire du Petit Chaperon Rouge, Construction de la norme orthographique du CP au CE2 », *Repères* n°14, pp. 121-140.
- FOUCAMBERT J., (1996). « La lecture ? Un apprentissage comme les autres... », *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Paris, O.N.L., pp. 105-126.
- FRANCOIS F. dir°, (1990), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- FREINET C. (1937). « Grammaire en quatre pages par l'imprimerie à l'école », *BENP* n°2, octobre 19737.
- FREINET C. (1952). « La méthode naturelle de grammaire », *B. E. M.* n°17.
- GELB I. J., (1973). *Pour une théorie de l'écriture*, Parfis, Flammarion, 304 p.
- GEORGES C. (1988). « Interaction entre les connaissances déclaratives et procédurales », in PERRUCHET P dir° *Les automatismes cognitifs*, Bruxelles, Mardaga, pp. 103-138.
- GEY M., (1979). « Que fais-tu en orthographe », *Pratiques* n°25, pp. 43-52.
- GOIGOUX R., (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Education et didactique*, vol 1 n°3, pp. 47-69.
- GOIGOUX R. et alii (2002). *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan, 208 p.
- GOMBERT J.-E., (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF, 295 p.
- GOMILA C., (2011). *Parler des mots, apprendre à lire*, Berne, Peter Lang, 263 p.
- GOODMAN N., (1978 / 2006). *Manières de faire des mondes*, Paris, Gallimard, 228 p.
- GOODY J., (1979). *La raison graphique*, Paris, Minuit. 274 p.
- GOODY J., (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La dispute, 269 p.

- GRAMMONT M. (1963). *La prononciation française*, Paris, Delagrave, 241 p.
- GRUAZ C., (1979a). « Approche hypothético-déductive de l'orthographe dans une classe unique rurale » *Repères* n° 54, pp. 5-8.
- GRUAZ C., (1979b). « Puissance descriptive d'une formalisation de l'orthographe française contemporaine », *Pratiques* n°25, pp. 33-42.
- GRUAZ C. dir° (2002). *Quand le mot fait signe, Pour une sémiotique de l'écrit*, coll° Dyalang, Rouen, PU, 178 p.
- GRUAZ C., (2002). « Tripolarité du langage, sémiotique du mot et sémiographie », *Dynamiques langagières*, pp. 13-44.
- GRUAZ C., dir° (2008). *À la recherche du mot : de la langue au discours*, Limoges, Lambert-Lucas, 192 p.
- GUILLAUME, P., (1947). *La formation des habitudes*, Paris, PUF, 157 p.
- GUION J., (1974). *L'institution orthographe*, Paris, Centurion, 203 p.
- HAGÈGE C., (1996). *Le français, histoire d'un combat*, Paris, Editions M. Hagège, 175 p.
- HALTÉ J.-F., (1979). « L'orthographe sur le terrain », *Pratiques* n°25, pp.74-81.
- HENQUI F., MALASSIKIS M., (2008). « Sémiographie et didactique de l'orthographe française », *Nouvelles recherches en orthographe*, Strasbourg, Université Marc Bloch, dir° BRISSAUD, JAFFRÉ, PELLAT, pp. 119-135.
- HOEFFLIN G., CHERPILLOD A. (1995). « Compétences orthographiques chez des élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires », *TRANEL* 22 pp. 199-217.
- HONVAULT R., (2002). « Homophonie et ambiguïté, écriture et information », GRUAZ C. dir° *Quand le mot fait signe, Pour une sémiotique de l'écrit*, pp. 79-96.
- HONVAULT R. dir°, (2006). *L'orthographe en questions*, Rouen, PU de Rouen du Havre, 377 p.
- HUNKELER H., (2011). « Langage SMS et orthographe au collège », *Enjeux*, Namur, PU, pp. 81-95
- JACQUET-PFAU C., (2002). « Contribution à une description morphographémique du français contemporain : les notions de racine, matrice et schème », GRUAZ C. dir° *Quand le mot fait signe, Pour une sémiotique de l'écrit*, pp. 45-68.
- JACQUET-PFAU C., (2008). « Voyage au centre du mot : la racine mystérieuse », GRUAZ C., dir°, *À la recherche du mot : de la langue au discours*, Limoges, Lambert-

Lucas, pp. 31-50

JAFFRÉ J.-P., (1979). « Comment observer l'enfant aux prises avec les systèmes graphiques de sa langue maternelle au C.E. 1 ? », Repères n° 54, pp. 25-44.

JAFFRÉ J.-P., (1984). « Théorie de l'écrit et cohérence pédagogique », Repères n°62, pp. 83-91.

JAFFRÉ J.-P., (1986). « Les enfants et le pluri-système graphique. À propos de quelques stratégies cognitives », Repères n°70, pp. 93-98

JAFFRÉ J.-P., (1988). « Invariants, unités graphiques et didactiques de l'orthographe », repères n°75, pp.67-80.

JAFFRÉ J.-P., (1989). « L'enfant et le graphème : jeu de rôle », Repères n°78, pp.100-103.

JAFFRÉ J.-P., (1992). « le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques » *LANGUE FRANÇAISE* n°95, « L'orthographe perspectives linguistiques et psycholinguistiques », pp. 27-48.

JAFFRE J.P., (1993). « La phonographie : sa genèse et ses limites », *Les actes de la Villette*, Paris, Nathan, pp. 22-37.

JAFFRE J.P., (1994a). « L'orthographe du français, genèse linguistique et acquisition », *Entretiens Nathan* pp. 87-99.

JAFFRE J.P., (1994b). « L'acquisition de l'orthographe : une affaire de principes », *Savoir orthographier*, coor° ANGOUJARD, Paris, Hachette, pp. 100-114.

JAFFRE J.P., (1994c). « Une dynamique de sériation progressive des problèmes », *Savoir orthographier*, coor° ANGOUJARD, Paris, Hachette, pp. 115-116.

JAFFRE J.P., (1996). « Écritures et lecture », *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Paris, O.N.L., pp. 33-41.

JAFFRE J.P., (1997). « Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système », *Des orthographes et leur acquisition*, dir° RIEBEN, FAYOL, PERFETTI, 19-36.

JAFFRE J.P. et alii (1999). « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue Française de Pédagogie*, n°126, pp. 23-37.

JAFFRE J.P., (2003a). « Les commentaires métagraphiques », *Faits de langues* n° 22, *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, dir° JAFFRÉ, pp. 67-76.

JAFFRE J.P., (2003b). « La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience

phonologique à la variable orthographe », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 29-1, pp. 37-49.

JAFFRÉ J.P., (2004a). « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, dir° BARRÉ-DE MINIAC, BRISSAUD, RISPAIL.

JAFFRE J.P., (2004b). « Peut-on parler de sémiographie optimale ? », *Lidil 30, Acquisition et enseignement de la morphographie*, pp. 11-25.

JAFFRE J.P., (2004c) interview par L. Jung pour le site Bien lire mise en ligne mai 2004

JAFFRE J.P., (2005a). *L'orthographe est un château fort*, site Bien lire.

JAFFRE J.P., (2005b). « L'orthographe du français, une exception ? ». *LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* n° 148, pp. 23-31.

JAFFRE J.P., (2006a). « Pourquoi distinguer les homophones ? », *Langue française* 151, *Morphographie et homophones verbaux*, dir° BRISSAUD, JAFFRÉ, pp. 25-40

JAFFRE J.P., (2006b). « L'orthographe du français est-elle une *bonne* orthographe ? », *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Les journées de l'observatoire ONL, pp. 13-37.

JAFFRE J.P. (2008). « Du fonctionnement des orthographe à leur acquisition : effets psycholinguistiques sur une linguistique de l'écrit », *A la recherche du mot : de la langue au discours*, Limoges, Lambert-Lucas, dir° GRUAZ, pp. 99-116

JAFFRÉ J.P. (2013) « Sémiographie et acquisition : le cas de l'orthographe du français », *L'orthographe en quatre temps*, in BADDELEY S., JEJCIE F., MARTINEZ C. pp. 149-160.

JAFFRE J. P., COGIS D., (1992). *Didactiques de l'orthographe*, Paris, Hachette éducation, 174 p.

JAFFRE J.P., DUCARD D., (1996). « Approches génétiques et productions graphiques », *Études de linguistique appliquée* n° 101, *Comment étudier l'écriture et son acquisition*, coor° DAVID, FAYOL, pp. 87-98.

JAFFRE J.P., J.C. PELLAT, (2008). « Sémiographie et orthographe : le cas du français », *Nouvelles recherches en orthographe*, Strasbourg, Université Marc Bloch, dir° BRISSAUD, JAFFRÉ, PELLAT, pp. 3-30.

JAFFRÉ J.-P., REUTER Y., (1985). « Questions à Nina Catach et Évelyne Charmeux :

- « quelles convergences dans le champ de l'orthographe ? » », *Pratiques* n°46, pp.7-23.
- JAFFRE J.P., SANDON J-M, (1996). « Réflexion sur la raison phonographique », *LIDIL* n°13, *Orthographe et prononciation*, pp. 113-126.
- JAUBERT M. (2007a). *Du contexte, à la communauté discursive et aux gestes*, Habilitation à diriger des recherches, non publié, 159 p.
- JAUBERT M., (2007b), *Langage et construction de savoirs à l'école : un exemple en sciences*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 331 p..
- JAUBERT M. REBIERE M., (2012), « Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative », plate forme internet sur la littératie, non paginé.
- KAUFMANN J.-P. (2001). *Ego Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan, 288 p.
- de KEYSER D., (2004). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, Paris, Retz, 175 p.
- KLINGENBERG J.M., (1971). « L'orthographe française constitue-t-elle un système », *Le français moderne* n°3, juillet 1971, pp. 236-256.
- LAHIRE B., (2001a). *L'homme pluriel*, Paris, Hachette, 392 p.
- LAHIRE B., (2001b). « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique » in LAHIRE B., (dir°), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La découverte poche, pp. 121-152.
- LAHIRE B., (dir°), (2001c). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La découverte poche, 318 p.
- LAMARCHE R., (1986). «La maîtrise de l'orthographe : essai de vérification de quelques hypothèses », *Revue Française de Pédagogie*, volume 74 n°1, pp. 29-36
- Langue française* n°20 (1973). « L'orthographe », Paris, Larousse.
- Langue française* n°95 (1992). « L'orthographe perspectives linguistiques et psycholinguistiques », Paris, Larousse.
- Langue française* n°151 (2006). "Morphographie & homophones verbaux", Paris, Larousse / Armand Colin.
- LA ROCHELLE M., BEDNARZ N., (1994). « À propos du constructivisme et de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 20 - 1 pp. 5-19
- Le français aujourd'hui* n° 148 (2005). « Linguistique et étude de la langue », Paris, Armand Colin.

Le français moderne n°3 (1971). Paris, éditions d'Artrey.

LEFRANÇOIS P., (2003). « Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones en primaire ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 9 « L'orthographe, une construction cognitive et sociale », Toulouse, PU du Mirail.

LÉONTIEV, A.N. (1976). *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales, 344 p.

LÉONTIEV, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Editions du Progrès, 305 p.

LEPLAT J. (1995). "A propos des compétences incorporées". *Education Permanente*, 123, *Le développement des compétences*, pp. 101-114.

Les dossiers des sciences de l'éducation n° 9 (2003). « L'orthographe, une construction cognitive et sociale », Toulouse, PU du Mirail.

LÉTÉ B., (2006). « L'apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques », *Langue française* 151, *Morphographie et homophones verbaux*, dir° BRISSAUD, JAFFRÉ, pp. 41-58.

LÉTÉ B., (2008). « La consistance phonographique : une mesure statistique de la complexité orthographique », *Nouvelles recherches en orthographe*, Strasbourg, Université Marc Bloch, pp. 3-30.

Lidil n°13, (1996). « Orthographe et prononciation », Grenoble, PU.

LIÉNARD F., (2007) « Analyse linguistique et socio-pragmatique de l'écriture électronique », GERBAULT J. éd°, *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, l'harmattan, pp. 265-278.

LORROT D., (1998). « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage », *LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* n° 122, *Des conflits en orthographe*, pp. 89-99

LUCCI V., (1996). « La dynamique phonographique actuelle dans l'orthographe française », *LIDIL* n°13, *Orthographe et prononciation*, pp. 113-126.

LUCCI V., NAZE Y., (1979). *Enseigner ou supprimer l'orthographe*, Paris, CEDIC, 159 p.

MAINGUENEAU D.(1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette, 144 p

MAISONNEUVE L., (2002). *Apprentissage de la lecture, Méthodes et manuels*, Paris,

L'harmattan, Tome 1, 407 p.

MAISONNEUVE L., (2002). *Apprentissage de la lecture, Méthodes et manuels*, Paris, L'harmattan, Tome 2, 393 p.

MANESSE D., COGIS D., (2007). *Orthographe : à qui la faute*, Paris, ESF, 250 p.

MANESSE D., (2008). « Pour un enseignement de la grammaire nécessaire et suffisant », *Le français aujourd'hui* n°162

MANESSE D., (2013). « Évaluation de l'orthographe : quels enseignements ? » *L'orthographe en quatre temps*, BADDELEY S., JEJCIE F., MARTINEZ C. pp. 129-148

MARTINAND J.-L., (1979). « Pensée scientifique et pédagogie en sciences expérimentales », *Repères* n° 55, pp. 77-87

MAS M., (1979). « Objectifs d'une pédagogie de l'éveil linguistique », *Repères* n°55, pp. 62-69.

MASCIOTRA D., ROTH W.-M ., MOREL D. (2008). *Enaction : apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles, DeBoeck, 155 p.

MESCHONNIC H. (1997). *De la langue Française*, Paris, Hachette, 356 p.

MILLET A., (1991). « Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe », *Repères* n°3, pp. 157-171.

MILLET A., (1996). « Orthographe française et phonographie enjeux théoriques et descriptifs », *LIDIL* n°13, Orthographe et prononciation, pp. 21-40.

MORTUREUX M.F., (2004 / 2011). *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin, 212 p.

NEVEU F., (2000 / 2011). *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Armand Colin, 127 p.

NONNON É. (2007). « Travail des mots, travail de la culture et migrations= des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment », *BROSSARD M., FIJALFOW J. coord° . Vygotski et les recherches en éducation et didactique*, pp. 89-121.

OLSON D., (1998). *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz, 348 p.

ONILLON S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*, Berne, Peter Lang, 444p.

ONL (1996). *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Paris, MENESR, 215 p.

- ONL (2004). *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans*, Paris, MENESR, 113 p.
- ONL (2006). *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Paris, MENESR, 133 p.
- OUZOULIAS A., (2008), « M. Darcos maître en déclinologie », le café pédagogique, 01 05 2008
- OUZOULIAS A., (2009). « La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif », *Cahiers pédagogiques* 474, juin 2009, Paris, Retz.
- OUZOULIAS A., (2011). *Le vocabulaire et son enseignement*, Ressources pour l'école primaire, Éduscol, novembre 2011, 13 p.
- OUZOULIAS A., (2014). *Lecture écriture*, Paris, Retz, 54 p.
- PAQUAY L., CRAHAY M. DE KETEL J.M.dir° (2010). *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 285 p.
- PELLAT J.-C., (2002), « Présence de Nina Catach », *LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* n°139, pp. 117-121
- PELLAT J.C., (2009). *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris, Hatier, 271 p.
- PELLAT J.-C., ANDRIEUX-REIX N., (2006). « Histoire d'é ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée », *Langue française* 151, *Morphographie et homophones verbaux*, dir° BRISSAUD, JAFFRÉ, pp. 7-24.
- PERRET M., (1998 / 2012). *Introduction à l'histoire de la langue française*, Paris, Sedes / Armand Colin, 204 p.
- PIVETEAUD D., (2006). *Comment lisent les enfants du petit chaperon Rouge ?*, Paris, l'école, 238 p.
- PORQUET A. (1966). *L'orthographe française*, Paris, Gauthier-Villars, 330 p.
- Pratiques* n°25, (1979). « Orthographe », Metz.
- Pratiques* n°46, (1985). « Orthographe(s) », Metz.
- Pratiques* n°87, (1995). « Études de la langue », Metz.
- Pratiques* n°125-126, (2005). « Observation de la langue », Metz.
- Pratiques* n°149-150, (2011). « Didactique du français », Metz.
- PRIVAT J.M., (2006). « Un habitus littéraire ? », *Pratiques* 131/132, décembre 2006.
- Repères* n°54, (1979). « Éveil à l'orthographe, éveil au textes », Paris, Ed. INRP.
- Repères* n°55, (1979). « Pour une pédagogie de l'éveil linguistique », Paris, Ed. INRP.

- Repères* n°56, (1979). « Éveil à la langue écrite au cours préparatoire », Paris, Ed. INRP.
- Repères* n°62, (1984). « Résolution de problème en français », Paris, Ed. INRP.
- Repères* n°65, (1985). « Des pratiques langagières aux savoirs », Paris, Ed. INRP.
- Repères* n°70 (1986). « Problèmes langagiers », Paris, Ed. INRP.
- Repères* n°71, (1987). « Construire une didactique », Paris, Ed. INRP.
- Repères* n°75, (1988). « Orthographe : quels problèmes ? », Paris, Ed. INRP.
- Repères* n°78, (1989). « Projets d'enseignement des écrits, de la langue », Paris, Ed. INRP.
- Repères NS* n°14 (1996). « La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ? », Paris, Ed. INRP.
- Repères NS* n°26/27 (2003). "L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire", Paris, Ed. INRP.
- Repères NS* n°28 (2003). " L' observation réfléchie de la langue à l'école" , Paris, Ed. INRP.
- Repères NS* n°35 (2007). "Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège", Paris, Ed. INRP.
- Repères NS* n°39 (2009) "La construction des savoirs grammaticaux", Paris, Ed. INRP.
- REUTER Y. dir°, (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck, 280 p.
- RIEBEN L., (2003). « Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe », *Faits de langues* n°22, Ophrys, dir° J.P. Jaffré, pp. 27-36.
- RIEBEN L., PERFETTI C., FAYOL M. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 403 p.
- SANDON J.-M., (2002). « Le mot et la lettre chez l'apprenti écrivain : du signe de reconnaissance au signe linguistique », GRUAZ C. dir° *Quand le mot fait signe, Pour une sémiotique de l'écrit*, pp. 149-178
- SARRAZY B., (2007). « Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques », *Education et didactique*, vol 1 n°3, pp. 31-46.
- SARRAZY B., (1995). « Le contrat didactique », *Revue française de pédagogie* 112, pp. 85-118.
- SAUTOT J.P., (2006). « Orthographe et construction du sens », *L'orthographe en*

question, dir° HONVAULT-DUCROCQ, pp. 145-158.

SÉMIDOR P., (2011). « La genèse d'un habitus orthographique : un objectif pour l'enseignement de l'écriture au CP ? », *Spirale* 47, pp. 79-96.

SÉMIDOR P., (2014). « De l'orthographe à la grammaire, un saut qualitatif nécessaire mais considérable : un exemple avec l'identification du verbe », *le verbe en toute complexité*, dir° GOMILA et ULMA pp. 109-126.

SÉMIDOR P., (2015). « Enseignement de l'hétérographie distinctive et genèse orthographique au cycle 2 », *Recherches en éducation* HS 7 mars 2015, pp. 86-98.

SPRENGER-CHAROLLES L., (1992). « Acquisition de la lecture et de l'écriture en français », *LANGUE FRANÇAISE* n°95. « L'orthographe perspectives linguistiques et psycholinguistiques » pp. 49-68.

SPRENGER-CHAROLLES L., SIEGEL S. L., BÉCHENNEC D. (1997). « L'acquisition de la lecture et de l'écriture en français : étude longitudinale », *Des orthographes et leur acquisition*, dir° RIEBEN, FAYOL, PERFETTI, 19-36.

SUCHAUT B., MORLAIX S., (2007) « Apprentissages des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire », Notes de l'IREDU, Université de bourgogne.

TERS, MAYER, REICHENBACH, (1975). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*, Paris, Ed. O.C.D.L., 90 p.

THIMONNIER R., (1967). *Le système graphique du français*, Paris, Plon, 408 p.

TISET C., (1994). *Apprendre à lire au cycle 2*, Paris, Hachette, 157 p.

TISET C., (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue*, Paris, Hachette, 223 p.

TRAIMOND, B. (2001). *Une cause nationale : l'orthographe française*, Paris PUF, 273 p.

VACA URIBE J., (2003). « De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant », *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 9, Toulouse, PU du Mirail.

VANCOMELBEKE P., (2004). *Enseigner le vocabulaire*, Paris, Nathan, 271 p.

VARELA F., (1989 / 1996). *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil, 123 p.

VARGAS C., (2004). *Langue et études de la langue*, Aix en Provence, PU Provence, 402 p.

VERMERSCH P., (2010). *L'entretien d'explicitation*, paris, ESF, 220 p.

de VECCHI G., (1992). *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette-Éd°, 221 p.

VYGOTSKY L., (1934 / 1997). *Pensée et langage*, Paris, La dispute, 537 p.

VYGOTSKY L., (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La dispute, 594 p.

WACQUANT L., (2000). *Corps et âmes*, Marseille, Agone, 285 p.

WERTSCH, J.V., (1985). « la médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine », *Vygotsky aujourd'hui*, Bronckart et Schneuwly dir°, pp. 139-168

ZERBATO-POUDOU M.T., (2006). « La réflexion sur l'action est-elle une activité métacognitive ? », *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. FNAME, Retz pp. 205-232.

Textes officiels et para-officiels

- Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques
- Arrêté du 18 janvier 1887
- Instructions officielles du 20 juin 1923
- Programmes du 28 mars 1938
- Instructions officielles de 1945
- Circulaire du 19 octobre 1960
- Plan Rouchette (publication dans *Recherches pédagogiques* 47 de janvier 1971)
- Instructions officielles du 4 décembre 1972
- Arrêté du 18 mars 1977 - Horaires objectifs et programmes pour le cours préparatoire –
- Circulaire du 14 juin 1977 - Enseignement de l'orthographe dans les écoles et dans les collèges
- Arrêtés du 23 avril et du 15 mai 1985- Programmes pour l'école élémentaire
- *La maîtrise de la langue à l'école* (1992). CNDP

- Arrêtés du 22 février 1995 - Programmes de l'école primaire
- B.O. Hors série du 14 février 2002
- B.O. Hors série du 19 juin 2008

Index des noms d'auteurs

Andrieux-Reix N.....	504
Anis J.. 11, 26, 57, 59, 62, 75, 76, 78, 81, 105, 106, 107, 114, 134, 137, 143, 150, 166, 167, 172, 234, 258, 373, 489	
Arrive M.....	64, 77, 197, 274, 301, 313, 324, 343, 393, 413, 417, 421, 437, 489
Astolfi J.-P.....	218, 234, 270, 489
Baddeley S.....	489, 491, 500, 503
Bakhtine M.....	204, 205, 206, 207, 486, 489, 507
Bautier E.....	450, 490
Bernardin J.....	490
Besse J.-M.....	485, 490
Bishop M.-F.....	1, 490
Blanche-Benveniste C....	11, 26, 29, 30, 32, 34, 37, 38, 40, 43, 44, 48, 56, 59, 60, 63, 64, 67, 81, 105, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 122, 126, 133, 134, 144, 153, 158, 160, 161, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 261, 433, 445, 474, 475, 490
Borel M.J.....	203, 217, 337, 490
Bourdieu P.	211, 224, 225, 226, 228, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 254, 255, 257, 258, 262, 263, 265, 472, 480, 481, 484, 490, 491, 494, 501
Brigaudiot M.....	103, 108, 145, 278, 344, 406, 490
Brissaud C.	1, 61, 67, 116, 141, 143, 144, 145, 148, 150, 164, 169, 283, 490, 491, 496, 498, 500, 502, 504
Brissiaud R.....	257, 274, 490
Bronckart J.-P.....	183, 184, 192, 194, 195, 201, 204, 205, 240, 247, 251, 474, 491, 507
Brossard M.....	175, 178, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 194, 195, 196, 199, 206, 212, 213, 215, 490, 491, 492, 503
Brousseau G.....	217, 492
Bruner J.....	177, 179, 191, 198, 199, 200, 202, 203, 210, 211, 213, 217, 220, 226, 229, 247, 248, 262, 283, 285, 286, 323, 325, 326, 340, 486, 492
Bucheton D.....	84, 216, 227, 258, 280, 281, 283, 311, 336, 338, 486, 492, 493
Burney P.....	31, 42, 45, 63, 73, 105, 112, 493
Calvet L.-J.....	475, 493
Catach N.....	11, 26, 27, 30, 31, 42, 44, 54, 59, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 96, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 125, 126, 127, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 143, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 159, 163, 164, 166, 167, 233, 260, 265, 319, 404, 445, 493, 500, 504
Cebe S.....	493

Cellier M.....	313, 315, 493
Cerquiglini B.....	28, 30, 37, 493
Charlot B.....	238, 450, 490
Charmeux A.....	55, 75, 105, 121, 122, 126, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 153, 172, 173, 195, 229, 255, 256, 258, 259, 260, 265, 276, 278, 303, 373, 493, 500
Chartier A.-M.....	49, 53, 80, 83, 100, 138, 180, 186, 231, 493
Chaumont M.....	121, 122, 125, 126, 159, 493
Chaurand J.....	27, 28, 31, 37, 56, 251, 493
Chauveau G.....	188, 414, 493
Chervel A. 11, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 67, 70, 78, 79, 81, 89, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 121, 122, 126, 133, 134, 144, 153, 158, 160, 161, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 218, 261, 317, 318, 433, 445, 474, 475, 490, 493, 494	
Chevrot J.-P.....	56, 60, 150, 230, 263, 367, 491, 494
Chiss J.L.....	494
Clot Y.....	483, 494
Cogis D.....	139, 141, 143, 144, 148, 223, 233, 279, 283, 313, 491, 494, 500, 503
Coll C.....	191, 192, 251, 494, 498
Corcuff P.....	239, 494
Cordary N.....	494
Crahay M.....	298, 326, 374, 412, 425, 483, 494, 504
Cussac-Pomel J.....	497
Damasio A.....	190, 243, 246, 263, 495
David J.....	101, 107, 189, 222, 228, 251, 256, 257, 259, 278, 283, 485, 494, 495, 500
De Gaulmyn M.-M.....	497
De Keyser D.....	277, 501
Delbrayelle A.....	495
Delsol A.....	495
Dezutter O.....	492, 493
Djebbour S.....	495
Ducancel G.....	128, 129, 132, 133, 140, 145, 148, 287, 344, 406, 495, 496
Ducard D.....	164, 166, 168, 169, 496, 500
Ducrot O.....	312, 496
Fayol M.....	140, 149, 153, 223, 224, 316, 318, 319, 334, 474, 496, 499, 500, 505, 506
Ferreiro A.....	101, 102, 123, 189, 207, 232, 234, 242, 256, 278, 496, 497
Fijalkow J.....	490, 491, 497
Filletaz L.....	195, 201, 491
Fisher C.....	225, 232, 497

Foucambert J.....	126, 143, 227, 261, 276, 497
Francois F.....	497
Freinet C.....	15, 98, 101, 119, 120, 123, 277, 278, 280, 497
Gabriel M.A.....	149, 224, 496
Gadet F.....	489
Galmiche M.....	489
Gargiulo S.....	490
Georges C.....	125, 497
Gey M.....	126, 497
Goigoux R.....	100, 101, 103, 310, 316, 334, 414, 493, 497
Gomila C.....	107, 334, 497, 506
Gonnand S.....	497
Goodman N.....	497
Goody J.....	36, 80, 178, 179, 180, 181, 188, 249, 250, 256, 497
Grammont M.....	34, 498
Grize J.-B.....	203, 217, 295, 337, 490
Gruaz C.....	74, 121, 122, 125, 126, 127, 315, 498, 500, 505
Guion J.....	31, 45, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 63, 64, 74, 75, 78, 79, 80, 89, 94, 95, 102, 105, 107, 110, 116, 126, 143, 150, 152, 165, 166, 168, 172, 174, 195, 218, 250, 251, 258, 498
Hannouz D.....	497
Heniqui F.....	159, 498
Honvault R.....	61, 152, 154, 155, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 316, 491, 495, 496, 498, 506
Hunkeler H.....	498
Jacquet-Pfau C.....	80, 107, 110, 317, 318, 319, 498
Jaubert M.....	1, 5, 175, 176, 187, 189, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 241, 249, 321, 490, 501
Jejcie F.....	489, 491, 500, 503
Klingenberg J.M.....	106, 501
Lahire B.....	227, 239, 243, 244, 252, 266, 339, 340, 491, 494, 501
Lamarche R.....	501
Lartigue R.....	495
Leplat J.....	221, 227, 235, 246, 251, 484, 502
Lorrot D.....	502
Lucci V.....	56, 75, 105, 107, 126, 502
Luis M.-H.....	497
Maingueneau D.....	192, 195, 205, 244, 502
Maisonneuve L.....	101, 502, 503

Malassikis M.....	498
Manesse D.....	1, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 89, 223, 483, 494, 503
Martinand J.-L.....	120, 503
Martinez C.....	489, 491, 500, 503
Mas M.....	119, 120, 122, 123, 125, 127, 503
Meschonnic H.....	45, 503
Millet A.....	62, 77, 82, 106, 107, 108, 114, 115, 172, 173, 503
Morin M.-F.....	101, 189, 256, 278, 283, 485, 495
Mortureux M.F.....	312, 313, 314, 315, 384, 503
Naze Y.....	75, 105, 126, 502
Neveu F.....	312, 313, 371, 503
Nonnon A.....	182, 503
Olson D.....	36, 178, 179, 249, 250, 252, 255, 256, 503
Onillon S.....	253, 503
Ouzoulis A.....	5, 129, 139, 149, 274, 276, 303, 414, 504
Pacton S.....	140, 149, 223, 496
Pellat J.-C.....	31, 40, 61, 105, 167, 314, 491, 496, 498, 500, 504
Perfetti C.....	499, 505, 506
Perret M.....	27, 28, 33, 37, 38, 504
Porquet A.....	55, 89, 504
Privat J.M.....	252, 504
Rabia B.....	489
Rebiere M.....	501
Reuter Y.....	122, 126, 130, 134, 136, 137, 196, 494, 500, 505
Ricci A.....	490
Rieben L.....	232, 233, 279, 485, 499, 505, 506
Rilliard J.....	495
Rispail M.....	490, 500
Rochex J.-Y.....	450, 490
Ros M.....	494
Sandon J.-M.....	217, 316, 319, 371, 501, 505
Sarrazy B.....	217, 505
Sautot J.P.....	107, 505
Schaeffer J. M.....	312, 496
Schneuwly B.....	491, 492, 507
Schurmans M.-N.....	251, 474, 491
Sprenger-Charolles L.....	153, 506
Thimonnier R.....	11, 26, 31, 59, 63, 70, 96, 105, 106, 107, 110, 113, 116, 126, 143, 151, 506

Tisset C.....	506
Totereau C.....	140, 149, 223, 496
Traimond B.....	26, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 53, 55, 58, 106, 107, 109, 117, 250, 506
Vaca Uribe J.....	506
Vancomelbeke P.....	315, 506
Varela F.....	190, 229, 230, 506
Vargas C.....	497, 506
Vygotski L.....	175, 176, 183, 184, 190, 191, 193, 201, 211, 231, 235, 240, 245, 247, 248, 251, 252, 412, 415, 484, 486, 490, 491, 492, 494
Wacquant L.....	243, 402, 507
Wertsch J.V.....	191, 207, 507

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SP2
SPÉCIALITÉ Sciences de l'éducation

Par Pierre SÉMIDOR

LA GENÈSE ORTHOGRAPHIQUE
CHEZ L'ÉLÈVE DE COURS PRÉPARATOIRE

Description de la langue et pratiques d'enseignement

Sous la direction de : Martine JAUBERT Professeure en Science du langage

Soutenue le 30 novembre 2015

Membres du jury :

Mme MANESSE Danièle	Professeure émérite en Sciences du langage U. Paris 3, Présidente
Mme.BISHOP Marie-France	Professeure en Sciences de l'éducation U. Cergy Pontoise, rapporteure
Mme BRISSAUD Catherine	Professeure en Sciences du langage U J. Fourier Grenoble, rapporteure
Mme BOIRON Véronique	MCF Sciences du langage, U. Bordeaux examinatrice

La genèse orthographique chez l'élève de cours préparatoire

Résumé : Notre recherche sur la genèse orthographique est descriptive et praxéologique. Les phénomènes sémiographiques ayant contribué à opacifier le principe phonographique et à autonomiser l'écrit, nous interrogeons les approches de l'orthographe phonocentrées. Nous montrons qu'une seule des descriptions linguistiques parues entre 1967 et 1988 est exploitée didactiquement. Phonocentrée, elle s'accorde aux pratiques d'éveil inscrites dans le plan Rouchette et aux approches successivistes de la lecture syllabiques et de la grammaire traditionnelle. Nous postulons que le développement de l'orthographe aurait provoqué une rupture épistémologique qui peut former obstacle pour l'enseignement.

Pour interroger l'articulation entre le développement individuel et les conditions d'apprentissage, nous intégrons le concept d'habitus dans le cadre des communautés discursives disciplinaires scolaires. Nous pensons que le développement de schèmes orthographiques est corrélé aux pratiques de lecture et d'écriture proposées aux élèves ; la mise en place récurrente et prolongée d'une activité scripturale phonographique pourrait figer des schèmes liés aux conversions phonie-graphie.

Nous observons comment des enseignantes de CP, instituent une communauté discursive scripturale orthographique en focalisant l'activité sur le mot et initient la genèse orthographique par la valorisation de manières d'agir fédérées par le principe d'hétérographie distinctive. Les élèves, observés pendant deux ans, s'approprient les scénarios proposés. La secondarisation orthographique de leur habitus scriptural primaire est marquée par l'émergence de dispositions accordées aux règles de l'écriture orthographique.

Mots clés : communauté discursive scolaire orthographique, didactique de l'orthographe, genèse orthographique, habitus scriptural, hétérographie distinctive, mot, secondarisation, sémiographie.

Pupil's orthographic genesis in first year of primary school

Abstract : Our research about orthographic genesis is descriptive and praxeologic. Semiographic phenomena contribute to opacify the phonographic principle and to autonomize writing. So we interrogate phonocentric approaches of orthography. We show that among the four linguistic descriptions present between 1967 and 1988, only one is being used in didactics today. Because of its phonocentrism, it is in accordance with child awareness practices as stipulated in the Rouchette plan and with consecutive approaches of syllabic reading methods and traditionnel grammar teaching. We postulate that orthography development may have provoked an epistemologic breach. It is our opinion that this breach could be an obstacle as for teaching.

In order to question the articulation between individual development and social learning conditions, the concept of habitus is integrated in the framework of educational discursive communities. We believe that orthographic schemata development is correlated with the reading and writing practices proposed to pupils. The setting up of recurrent and prolonged phonographic scriptural activity may immobilise schemata linked to the phonic-graphic conversion.

We observe how teachers in the first year of primary school institute an orthographic scriptural educational discursive community focalising activity on words and initiating the orthographic genesis by bringing value to orthographic manners brought about by the distinctive heterographic principle. The pupils, observed for two years, appropriate the proposed patterns about word's usage. The orthographic secundarisation of their scriptural primary habitus is characterised by the emergence of dispositions accorded to the rule of orthographic writing.

Keywords : distinctive heterography, educationnal orthographic discursive community, orthographic didactics, orthographic genesis, scriptural habitus, secundarisation, semiography, word.

Unité de recherche

[LACES (Laboratoire Cultures, Education et Sociétés) équipe E3D, EA4140 ,

3 ter place de la Victoire, 33076 Bordeaux

Table des annexes

Partie I

- p 9 annexe I a : tableau synthétique pour l'analyse distributionnelle , Blanche-Benveniste, Chervel, 1969, 134
- p 10 annexe I b: schéma du plurisystème en cercles emboîtés, Catach, 1978, 55.

Partie II

- p 11 annexe II-a-1 : *L'orthographe française*, Porquet, 1966, 206
- p 12 annexe II-a-2 : *L'orthographe française*, Porquet , 1966, 207
- p 13 annexe II-a-3 : *L'orthographe française* Porquet , 1966, 318-319
- p 14 annexe II -b-1 : relevé des citations bibliographiques dans le corpus de thèse
- p 17 annexe II- b-2 : liste des ouvrages citant Blanche-Benveniste et Chervel, 1969
- p 18 annexe II-c-1 : page 19 de *L'orthographe française*, Catach, Nathan, 1986
- p 19 annexe II-c-2 : page 19 de *L'orthographe française*, Catach, Nathan, 1995
- p 20 annexe II-d-1 : titres des numéros de Pratique de 1974 à 1989 donnés sur le site du CRESEF
- p 21 annexe II-d-2 : titres des numéros de Pratique de 1990 à 2013 donnés sur le site du CRESEF
- p 22 annexe II-e -1 : couverture de *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Cogis, 2005
- p 23 annexe II-e-2 : texte d'un élève en début de CE2 et extrait de son analyse, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Cogis, 2005, pp.16-18
- p 26 annexe II-f : page de Sens et code, Ducancel, 2006, p83

Partie III

- p 27 annexe III-a : présentation des archigraphèmes (Catach, 1995, 38 ; Catach, 2010, 61)
- p 28 annexe III-b : corpus de phrases produites dans un CP pendant l'année 2008-2009

Partie V

- p 29 annexe V-a-1 : présentation Bled
- p 30 annexe V-a-2 : page de présentation de *L'orthographe française*, Catach, Nathan, 1995

Partie VI

Les entretiens et les compte-rendus d'enseignants

- p 31 annexe VI-a-1 : entretien avec EL
- p 40 annexe VI-a-2 : entretien avec LB
- p 53 annexe VI-a-3 : entretien avec ENS1
- p 75 annexe VI-a-4 : compte-rendu de ENS1 2009
- p 76 annexe VI-a-5 : compte-rendu de ENS1 2010
- p 77 annexe VI-a-6 : compte-rendu de ENS2 2010

Les passations

- p 78 annexe VI-b : protocole des passations 1, 2 et 3
- p 79 annexe VI-c-1 : photos des productions non segmentées passation 1 Cpa
- p 80 annexe VI-c-2 : photos des productions non segmentées passation 1 Cpb
- p 81 annexe VI-c-3 : photos des productions non segmentées passation 2 Cpb
- p 82 annexe VI-c-4 : photos des productions non segmentées passation 3 CPb
- p 83 annexe VI-d-1 : relevé des formes produite lors de la passation 1
- p 84 annexe VI-d-2 : relevé des formes produite lors de la passation 2
- p 85 annexe VI-d-3 : relevé des formes produite lors de la passation 3
- p 86 annexe VI-e-1 : tableau comparatif par passation
- p 87 annexe VI-e-2 : tableau comparatif par domaine
- p 88 annexe VI-e-3 : étude exploratoire des données statistiques recueillies

Parties VII et VIII

- p 95 annexe VII-a conventions de transcriptions

Les transcriptions de débats

- p 96 annexe VII-b-1 présentation synthétique du corpus séances
- p 97 annexe VII-b-2 : débat NO1
- p 116 annexe VII-b-3 : débat NB1
- p 132 annexe VII-b-4 : débat NO2
- p 148 annexe VII-b-5 : débat NB2
- p 156 annexe VII-b-6 : débat NO3
- p 177 annexe VII-b-7 : débat NB3
- p 192 annexe VII-b-8 : débat NO4
- p 210 annexe VII-b-9 : débat NB4
- p 225 annexe VII-b-10 : débat NO5
- p 241 annexe VII-b-11 : débat NO6
- p 251 annexe VII-b-12 : débat NO7
- p 263 annexe VII-b-13 : débat NO8
- p 280 annexe VII-b-14 : retour sur débat NO2

Les entretiens individuels

- p 285 annexe VII c-1 : contenu des cinq entretiens
- p 286 annexe VII-c-2 : exemple de protocole d'entretien CP
- p 287 annexe VII-c-3 : exemple de protocole d'entretien CE1
- p 288 annexe VII-c-4 : productions des élèves scannées présentées par ordre alphabétique des élèves
- p 349 annexe VII c-5 extraits transcrits sur les mots mémorisés (MM)
- p 366 annexe VII c-6 extraits transcrits sur la segmentation et la syntaxe (SS)
- p 380 annexe VII-c-7 extraits sur l'hétérographie distinctive (HD)

- p 403 annexe VII-d : relevé systématique de l'usage du métalangage grammatical

Les reproductions des écrits de travail

- p 404 annexe VII-e-1 : 4 écrits de travail : Le petit frère veut faire comme les grands
- p 405 annexe VII-e-2 : 4 écrits de travail : Pou-poule
- p 406 annexe VII-e-3 : 2 séries d'écrits de travail avec et sans « doute » sur et / est
- p 407 annexe VII-e-4 : capture d'écran avec des liaisons sur les écrits de travail en NB3
- p 408 annexe VII-e-5 : productions avec hésitation sur la liaison
- p 409 annexe VII-e-6 : Relevé systématique des erreurs dans les cahiers de 8 élèves

Captures d'écran de l'activité de l'enseignante

- p 410 annexe VII-f-1 : enseignante schématisant les mots en l'air
- p 411 annexe VII-f-2 : enseignante schématisant et pointant les mots sur le tableau
- p 412 annexe VII-f-3 : phrase découpée par l'enseignante au tableau avant la copie (NO4)

Captures d'écrans concernant l'activité des élèves

- p 413 annexe VII-g-1 : Adrien épelle ; suivi du regard sur 5 secondes
- p 414 annexe VII-g-2 : Dylan suit l'activité
- P 415 annexe VII-g-3 : Dylan dicte
- p 416 annexe VII-g-4 : Ernest vérifie au tableau
- p 417 annexe VII-g-5 : Julie et Nina effectuent épellation et découpage phonologique
- p 418 annexe VII-g-6 : Louis explique comment il segmente
- p 419 annexe VII-g-7 : Rémi surveille Ernest qui écrit
- p 420 annexe VII-g-8 : Ryan cherche les lettres d'un mot
- p 421 annexe VII-g-9 : Ryan vient montrer PLANTE

Annexe I-a

L'analyse distributionnelle (Blanche-Benveniste, Chervel, 1969, 134)

134

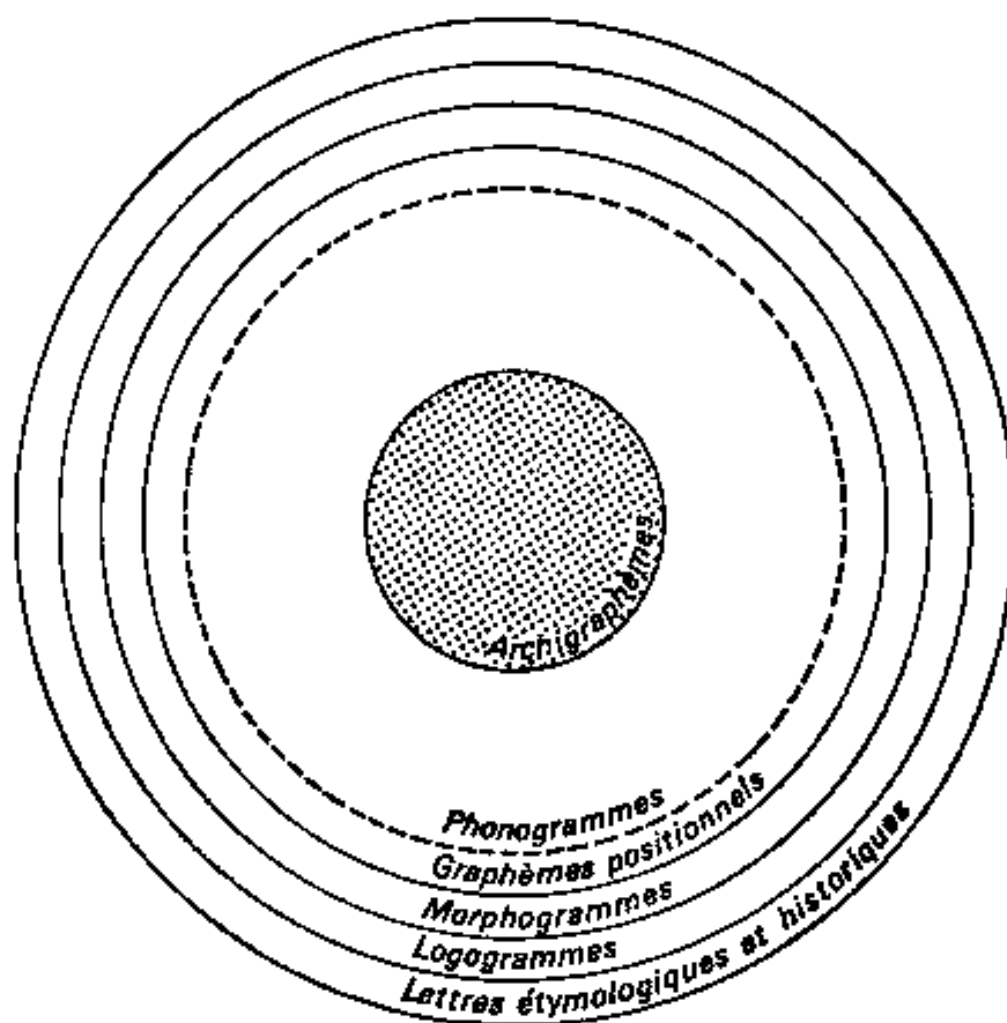
l'orthographe

LES VALEURS DES GRAPHÈMES

	Base	ph.	Position	ph.	Auxiliaire	Digramme	Zéro
A	art	a			américain gain	au/o/, ai/e/, /e/, an am/â/, ay/ei/	pain
B	bar	b					plomb
C	car	k	cure	s	exciter	ch/s/	banc
D	dur	d			piéd		fond
E	belette	a	complet manger	e e	grise douceâtre, geai, étaient clef	eu/ø/, ei/e/en em/â/, æ/e/ (ey)	boule- vard sole, beau
F	fer	f					boeufs
G	gare	g	gel	ʒ		gn/ny/	poing, vingt
H	hibou	h			chiroman- cie ghetto, ébahi	ch/s/, ph/t/, (sh)	homme
I	île	i	piéd	y		ai/e, e/, in im/ê/, il ill/y/, ei/e/, oi/wa/	oignon
J	joli	ʒ					
K	képi	k					stock
L	lit	l				ll ill il/y/	fil
M	mère	m				am em/â/, im ym/ɛ/ om/ô/um /œ/	automne damner
N	nu	n				an en/â/in yn/ɛ/an/ô/ un/œ/gn /ny/	manne
O	or	o	poêle	u	cœur	œ/e/oi/wa/ on om/ô/ ou/u/	taon
P	port	p				ph/t/	champ
Q	quand	k					cinq
R	roi	r			aimer		gars, beurre
S	sage	s	vase	z	les	(sh)	jeunes
T	tare	t	action	s	complet		port
U	usine	ü	aqua- tique	u	cueillir guépier	au/o/œ/ø/ ou/u/un um/œ/	lati- quant
V	vase	v					
W	wagon	v					
X	axe	ks	exemple air deu- zième	gz s z			deux
Y	lys	i	cobaye	y		yn ym/ɛ/, ay /ei/, (ey)	
Z	zèbre	z			nez		raz

Annexe I-b

Schéma du plurisystème (Catach, 1978, 55)



Annexe II-a-1

L'orthographe française, Porquet, 1966, page 206

— **hélio**thérapie (hêlios : le soleil
thérapeuein : soigner); **kinés**ithérapie
(kinêsis : mouvement)

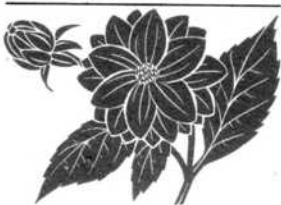
— **arith**métique (arithmos : nombre)

— **est**hétique (aisthêtikos : perceptible
par les sens)

— **ath**lète (athlêtês : athlète)

— **auth**entique (authentês : qui agit
par soi-même)

— **chro**nomètre (khronos : le temps —
metron : mesure), etc.



le dahlia

5 Le **h** intérieur d'origines diverses :

dahlia (de Dahl, qui rapporta la plante
du Mexique); **mé**hariste (arabe mehri);
menhir (bas breton men : pierre — hir :
longue); **sou**hafter (de sous et du vx fr.
haitier : faire plaisir); **sil**houette (du
nom propre Silhouette).

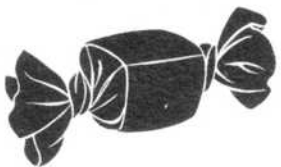
Le **m** au lieu de **n** devant **b, m, p**.

On emploie **m** au lieu de **n** devant les
lettres **b, m, p** :

— un **em**barras, un **em**bre, un
imbrolio, l'**om**bre, etc.

— un **em**ménagement, **im**mangeable,
etc.

— un **camp**, un **empê**chement, un
imperméable, un **pompon**, un **tympan**,
etc.



un bonbon

Exceptions : Six mots font exception :

le **bonbon**, la **bonbonne**, la
bonbonnière, l'**embonpoint**, la
mainmise, **néanmoins**.

Annexe II-a-2

L'orthographe française, Porquet, 1966, page 207

Le P muet.

Il se rencontre dans six familles de mots :

1 baptiser, baptême, baptismal, baptistaire, baptiste, baptistère, anabaptiste, débaptiser, rebaptiser.

2 compter, comptabilité, comptable, comptage, comptant, compteur, comptine, comptoir, acompte, décompte, décompter, escompte, escomptable, escompter, escompteur, mécompte, mécompter.

3 dompter, domptable, domptage, dompteur, indomptable, indomptablement, indompté.

4 exempter, exempt, exempté, exemption.

5 prompt, promptement, promptitude
(mais le p dans **impromptu** se prononce).

6 sept, septième, septièmement
(mais le p s'entend dans **septime**, **septuagénaire**, **septuple** et **septupler**).



le dompteur

Le groupe sc intérieur.

1 Des mots dérivés des mots précédemment étudiés avec **sc** initial

sceller, desceller; science, prescience, conscience, inconscience, prescient, conscient, inconscient, consciemment, inconsciemment.

2 Des noms terminés par **—escence** et les mots de leur famille :

Annexe II-a-3

L'orthographe française, Porquet, 1966, pages 318-319

B *des* est un article au pluriel, que l'on décèle tout de suite, si l'on met l'expression au singulier :

— des hommes pénétrèrent dans le jardin des voisins.

on dirait :

— un homme pénétra dans le jardin du voisin.

13 *et, est* :

— il est arrivé et parti aussitôt.

on dirait :

— ils sont arrivés et partis aussitôt.

14 *la, l'a, l'as, là* :

A — Le pronom personnel *la* ne varie pas, si l'on fait varier la personne du verbe :

— il la voit.

on dirait :

— nous la voyons.

B le verbe *a, as* qui suit le pronom personnel éliidé, se décèle parce qu'il varie, si l'on fait varier la personne :

— il l'a vu (ou vue), tu l'as vu (ou vue)

on dirait :

— nous l'avons vu (ou vue), ils l'ont vu (ou vue), etc.

C *là* est un adverbe de lieu ou de temps :

— est-ce là vertu ou faiblesse ?

on dirait :

— est-ce ici ou en cette circonstance, ou en ce cas vertu ou faiblesse ?

donc, on ne peut dans cette phrase, grâce à cette substitution, confondre avec *la*, article défini féminin.

15 *les, l'ai, l'es, l'est, l'aie, l'aies, l'ait* :

A Le pronom personnel *les* ne varie pas, si l'on fait varier la personne du verbe :

— je les vois

on dirait :

— tu les vois, il les voit, nous les voyons, etc.

B les verbes *ai, es, est* qui suivent le pronom personnel éliidé l', se décèlent parce qu'ils varient, si l'on fait varier la personne :

— je l'ai vu; méchant, tu l'es, il l'est.

on dirait :

— nous l'avons vu; méchants, vous l'êtes, ils le sont. etc...

C de même pour les subjonctifs *aie, aies, ait* :

— il faut que je l'aie terminé, que tu l'aies terminé, qu'il l'ait terminé.

on dirait :

— il faut que nous l'ayons terminé.

16 *m'a, ma, t'a, ta* :

— il m'a pris ma serviette.

— il t'a pris ta serviette

on dirait :

— ils m'ont pris ma serviette.

— ils t'ont pris ta serviette.



Annexe II-b-1

Relevé des citation bibliographiques dans le corpus de thèse

colonne C : toutes éditions confondues de Catach, 1978 ou Catach, 1980

colonne A : Angoujard ,1994

colonne BBC : Blanche benveniste et Chervel,1969

NB : en grisé, les ouvrages citant BBC

Ouvrages par ordre alphabétique des auteurs	C	A	BB C
ANGOIJARD A. coord°, (1994). <i>Savoir orthographier</i>	a b		
ANIS J., (1988). <i>L'écriture, théories et descriptions</i>	b		x
BARRÉ-DE MINIA C., BRISSAUD C. , RISPAIL M. (2004). <i>La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture</i>	b		
BERNARDIN J., (1997). <i>Comment les enfants entrent dans la culture écrite,</i>	ab		
BRIGAUDIOT M., (2004). <i>Première maîtrise de l'écrit</i> (note p 217)		x	
BRISSAUD C, COGIS D., (2011) <i>Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?</i>	ab	x	
CHARMEUX É., (1979). <i>L'orthographe à l'école</i>	a		x
CHARMEUX É., (2013). <i>Enseigner l'orthographe autrement</i>	ab		
CHERVEL A., (2008). <i>L'orthographe en crise à l'école</i> (notes de bas de page)			x
COGIS D., (2005). <i>Pour enseigner et apprendre l'orthographe</i>	ab		
DIPTYQUE 13 (2008). « <i>Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture</i> »	b		
DUCANCEL G., (coord.) (2006), <i>Sens et code au cycle 2</i> (fin de chapitre 7)	b	x	
DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRE J.P., (1995). <i>L'orthographe en trois dimensions</i>	b	x	
FAYOL M., JAFFRE J. P., (2008). <i>Orthographier</i> , (notes de fin de chapitres)	b		
GOMILA C., (2011). <i>Parler des mots, apprendre à lire</i>	ab		x
GUION J., (1974). <i>L'institution orthographe</i>			x
JAFFRE J. P., (1992). <i>Didactiques de l'orthographe</i> (la bibliographie commence en 1970)	ab		
ONILLON S. (2008). <i>Pratiques et représentations de l'écrit,</i>	a		
PELLAT J.C., (2009). <i>Quelle grammaire enseigner ?</i>	b		
TISSET C., (1994). <i>Apprendre à lire au cycle 2</i>	b		
TISSET C., (2005). <i>Observer, manipuler, enseigner la langue</i>	b	x	
TRAIMOND, B. (2001). <i>Une cause nationale : l'orthographe française</i>	ab		x
Totaux 22	20	6	

Articles par ordre alphabétique des auteurs			
AUBERGÉ V., RABIA B., (1996). « La phonétisation automatique du français : émergence de règles ou de lexiques ? »	b		
BESSE.J.-M., GARGIULO S., RICCIL A., (2003). « Phonologie, phonographie et morphographie à l'épreuve de la production écrite »	b		
BRISSAUD C., COGIS D., PÉRET C., (2013) « L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? »		x	
BRISSAUD C., JAFFRE J.P., (2006). « Homophonie et hétérographie, un point nodal de l'orthographe »			
CHISS J.L., DAVID J., (1992) « Débats idéologiques et problèmes théoriques : quel traitement de l'orthographe ? »	a		
COGIS D., ROS M., (2003). « Les verbalisation métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? »		x	
CORDARY N., (2003). « Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée »	b		
DAVID J., (2005) « Catégories langagières et cognitive : l'exemple des premiers apprentissage de l'écriture »	b		
DAVID J., (2006). « L'orthographe du français et son apprentissage, historique et perspectives »	a	x	x
DELBRAYELLE A., RILLIARD J., (2003). « Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle 2 »		x	
DELSOL A., (2003). « De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant »	b		
FAYOL M., LÉTÉ B., GABRIEL M.A., (1996) « Du développement de la correspondance (un) phonème-(plusieurs) graphèmes chez les enfants de 6 à 7 ans »	b		
FAYOL M., (2008). « L'apprentissage de la morphologie du nombre »	b		
FIJALKOW J., CUSSAC-POMEL J., HANNOUZ D., (2009). « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme »	b		
de GAULMYN M.-M., GONNAND S., LUIS M.-H. (1996). « S'il te plait, écris-moi l'histoire du Petit Chaperon Rouge, Construction de la norme orthographique du CP au CE2 »	b		
HENIQUI F., MALASSIKIS M., (2008). « Sémiographie et didactique de l'orthographe française »	b		
JACQUET-PFAU C., (2002). « Contribution à une description morphographémique du français contemporain : les notions de racine, matrice et schème »	b		x
JAFFRE J.P., SANDON J-M, (1996). « Réflexion sur la raison phonographique »	b		
JAFFRE J.P., (1997). « Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système »	b		
JAFFRE J.P. et alii, (1999). « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs »		x	
JAFFRE J.P., (2005). « L'orthographe du français, une exception ? »	b		

JAFFRE J.P., J.C. PELLAT, (2008). « Sémiographie et orthographes : le cas du français »	b		
JAFFRÉ J.P. (2013) « Sémiographie et acquisition : le cas de l'orthographe du français »			
LAMARCHE R., (1986). «La maîtrise de l'orthographe : essai de vérification de quelques hypothèses »	a		x
LEFRANÇOIS.P, (2003). « Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones en primaire ? »	b		
LORROT D., (1998). « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage »	b	x	
LUCCI V., (1996). « La dynamique phonographique actuelle dans l'orthographe française »			x
MILLET A., (1996). « Orthographe française et phonographie enjeux théoriques et descriptifs »	a		x
OUZOULIAS A., (2009). « La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif »	b		
SAUTOT J.P., (2006). « Orthographe et construction du sens »	b		x
SPRENGER-CHAROLLES L., (1992). «Acquisition de la lecture et de l'écriture en français »	b		
SPRENGER-CHAROLLES L., SIEGEL S. L., BÉCHENNEC D. (1997). « L'acquisition de la lecture et de l'écriture en français : étude longitudinale »	b		
VACA URIBE J., (2003). « De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant »	b		
Totaux articles 33	32	6	
Totaux généraux 55	52	12	

Annexe II-b-2

Liste des ouvrages citant Blanche-Benveniste et Chervel, 1969

colonne C : toutes éditions confondues de Catach, 1978 et Catach, 1980

colonne A : Angoujard, 1994

colonne BBC : Blanche benveniste et Chervel, 1969

NB : en gris soutenu, les trois ouvrages qui ne citent pas Catach

Ouvrages par ordre alphabétique des auteurs	C	A	BBC
ANIS J., (1988). <i>L'écriture, théories et descriptions</i>	b		x
CHARMEUX É., (1979). <i>L'orthographe à l'école</i>	a		x
CHERVEL A., (2008). <i>L'orthographe en crise à l'école</i> (notes de bas de page)			x
GOMILA C., (2011). <i>Parler des mots, apprendre à lire</i>	ab		x
GUION J., (1974). <i>L'institution orthographe</i>			x
TRAIMOND, B. (2001). <i>Une cause nationale : l'orthographe française</i>	ab		x
Articles par ordre alphabétique des auteurs			
DAVID J., (2006). « L'orthographe du français et son apprentissage, historique et perspectives »	a	x	x
JACQUET-PFAU C., (2002). « Contribution à une description morphographémique du français contemporain : les notions de racine, matrice et schème »	b		x
LAMARCHE R., (1986). « La maîtrise de l'orthographe : essai de vérification de quelques hypothèses »	a		x
LUCCI V., (1996). « La dynamique phonographique actuelle dans l'orthographe française »			x
MILLET A., (1996). « Orthographe française et phonographie enjeux théoriques et descriptifs »	a		x
SAUTOT J.P., (2006). « Orthographe et construction du sens »	b		x

Annexe II-c-1

page 19 de *L'orthographe française*, Catach, Nathan, 1986

INTRODUCTION GENERALE

1. BIBLIOGRAPHIE

A lire : N.C. *L'Orthographe, Que sais-je ?*, P.U.F., 2e éd., 1982.
Langue française, N° 20, 1973. (L.F.)
Etudes de linguistique appliquée, N° 8, 1972. (E.L.A.)
Pratiques, N° 25, 1979.

Je vous conseillerai de commencer par *L'Orthographe*, P.U.F., 1982 (Bibl. 12).

Deux ouvrages ont paru récemment, qu'il est utile de lire et de consulter afin de connaître deux points de vue, à la fois opposés et très proches, sur l'ensemble du problème : René Thimonnier, *le Système graphique du français*, 1967, et Claire Blanche-Benveniste et André Chervel, *l'Orthographe*, 1969 (Bibl. 26 et 16).

Deux numéros de revues font le point sur les connaissances actuelles : *Etudes de linguistique appliquée*, N° 8, 1972, et *Langue française*, N° 20, 1973.

De nouvelles publications ont eu lieu récemment : *Pratiques*, N° 25, décembre 1979 ; *Bref*, N° 22, 1980 ; *Langue française*, N° 59, etc.

Sur une vue plus théorique du système : « La structure de l'orthographe française », revue *La Recherche*, N° 39, novembre 1973, et *Structure de l'orthographe française*, Actes du colloque international sur l'orthographe, Klincksieck, 1974 (Bibl. 18 et 25). Sur la réforme, citons le *Rapport de la commission Beslais*, paru chez Didier en 1965 (Bibl. 23). Enfin, marquant un renouvellement total des perspectives d'enseignement et de recherche sur l'orthographe, citons l'ouvrage de V.G. Gak, *l'Orthographe du français*, SELAF, 1976 (Bibl. 20).

Quelles sont les idées principales qui se dégagent de la lecture de ces ouvrages ? En 1900, l'enseignement universitaire prenait entièrement le contrepied de l'enseignement du premier et du second degré. Aux notions normatives et dogmatiques qui considéraient l'orthographe comme immuable, intangible et éternelle, l'Université opposait les dernières découvertes sur la phonétique et l'histoire de la langue. Elle tendait à considérer l'orthographe comme un vêtement, ou plutôt comme un travestissement de la langue. Elle a ainsi contribué fortement aux conceptions critiques qui prévalent aujourd'hui vis-à-vis de l'orthographe, et qui ont, auprès d'aspects incontestablement positifs, favorisé la désaffection pour l'enseignement de cette discipline.

Annexe II-c-2

page 19 de *L'orthographe française*, Catach, Nathan, 1995

Introduction générale

1. BIBLIOGRAPHIE

À lire : Nina Catach, <i>L'Orthographe</i> , coll. « Que sais-je ? », PUF, 1995. <i>Langue française</i> , n° 20, 1973 (L.F.) <i>Études de linguistique appliquée</i> , n° 8, 1972 (E.L.A.) <i>Pratiques</i> , n° 25, 1979.
--

Je vous conseillerai de commencer par *L'Orthographe*, PUF, 6^e éd., 1995 (pour cet ouvrage et ceux qui suivent, voir Bibliographie). Il est encore utile de lire deux ouvrages déjà anciens, afin de connaître deux points de vue à la fois opposés et très proches sur l'ensemble du problème :

René Thimonnier, *Le Système graphique du français*, 1967 ; Claire Blanche-Benveniste et André Chervel, *L'Orthographe*, 1969.

Plusieurs numéros de revues font le point sur les connaissances actuelles : *Études de linguistique appliquée*, n° 8, 1972 [E. L. A.] ; *Langue française*, n° 20, 1973 ; n° 59, 1983 ; n° 80, 1988 (sur la lecture), etc. [L.F.] ; *Pratiques*, n° 25, 1979 ; n° 45, 1985 ; *Bref*, n° 22, 1980, etc.

Pour une vue plus théorique du système, rappelons l'excellent ouvrage de V.G. Gak, *L'Orthographe du français*, 1976 ; et citons, de N. Catach, « La structure de l'orthographe française », *La Recherche*, 1973 ; et *Pour une théorie de la langue écrite*, 1988. Pour la psycholinguistique, une bonne synthèse a paru en 1993 (*les Actes de la Villette*, chez Nathan). Pour l'histoire des écritures, voir I.J. Gelb, *Pour une théorie de l'écriture*, 1973 ; J. Février, *Histoire de l'écriture*, rééd. 1984 ; G. Sampson, *Writing Systems*, Londres, 1985, etc.

En ce qui concerne les dernières initiatives de réforme, citons *L'Orthographe en débat*, 1991. Nous ne parlerons pas dans cet ouvrage de la ponctuation, qui fait pourtant partie à plein titre de notre système d'écriture (voir N. Catach, *La Ponctuation, histoire et système*, PUF, 1994).

Quelles sont les idées principales qui se dégagent de la lecture de ces ouvrages ? En 1900, l'enseignement universitaire prenait entièrement le contrepied de l'enseignement du premier et du second degré. Aux notions normatives et dogmatiques qui considéraient l'orthographe comme immuable, intangible et éternelle, l'Université opposait les dernières découvertes sur la phonétique et l'histoire de la langue. Elle tendait à considérer l'ortho-

Annexe II-d-1

Titres des numéros de Pratique de 1974 à 1989 donnés sur le site du CRESEF

Revue Pratiques - numeros parus

<http://www.pratiques-cresef.com/cres05.htm>

Pratiques

linguistique - littérature - didactique

ACCUEIL REVUE PRATIQUES ARTICLES EN LIGNE AUTEURS COMMANDES

PRATIQUES
REVUE SEMESTRIELLE

LINGUISTIQUE
LITTÉRATURE
DIDACTIQUE

Pratiques...

La revue **PRATIQUES**

Dernier numéro
Numéros parus
Liste des auteurs
Index des auteurs
Prochains numéros
Articles classés

PRATIQUES en ligne

Articles publiés

Informations
renseignements

Nous contacter
Informations légales
Propositions d'articles



PRATIQUES

numéros parus

Pour consulter le sommaire d'un numéro, cliquez sur son titre

1974	1-2 3-4	mars 1974, 74 p. septembre 1974, 132 p.
1975	5 6 7-8	février, 136 p. septembre, 112 p. « Lire », décembre, 104 p.
1976	9 10 11-12	mars, 112 p. « Enjeux des textes », juin, 114 p. « Récit » (1), novembre, 208 p.
1977	13 14 15-16 17	« Textes - linguistique », janvier, 128 p. « Récit » (2), mars, 140 p. « Théâtre », juillet, 176 p. « L'oral », octobre, 140 p.
1978	18-19 20 21	« Arrêts sur l'image », février-mars, 148 p. « Les mots ont la parole... », juin, 120 p. « Proèses », septembre, 128 p.
1979	22-23 24 25	« Lectures suivies », mars, 188 p. « Théâtre », août, 128 p. « Orthographe », décembre, 136 p.
1980	26 27 28 spécial	« Écrire en classe », mars, 128 p. « L'écrivain aujourd'hui », juillet, 132 p. « Argumenter », octobre, 132 p. « Pour un nouvel enseignement du français » Colloque de Cerisy, spécial, s.d., 128 p.
1981	29 30 31 32	« La rédaction ? », mars, 128 p. « Pouvoirs des discours », juin, 128 p. « Travail en équipe », octobre, 132 p. « La littérature et ses institutions », décembre, 136 p.
1982	33 34 35 36	« Grammaires », mars, 136 p. « Raconter et décrire », juin, 128 p. « La lecture », octobre, 128 p. « Travailler en projet », décembre, 128 p.
1983	37 38 39 40	« La télé à l'école », mars, 128 p. « Enseigner la littérature », juin, 128 p. « Le bricolage poétique », octobre, 128 p. « La communication », décembre, 128 p.
1984	41 42 43 44	« L'écriture théâtrale », mars, 128 p. « L'écriture-imitation », juin, 128 p. « Le sens des mots », octobre, 128 p. « L'évaluation », décembre, 136 p.
1985	45 46 47 48	« Les récits de vie », mars, 128 p. « Orthographe(s) », juin, 129 p. « Littérature de jeunesse », septembre, 120 p. « Les écrits non-fictionnels », décembre, 120 p.
1986	49 50 51 52	« Les activités rédactionnelles », mars, 120 p. « Les paratextes », juin, 120 p. « Les textes explicatifs », septembre, 120 p. « Pratiques de lecture », décembre, 128 p.
1987	53 54 55 56	« Pédagogie différenciée », mars, 128 p. « Mauvais genres », juin, 120 p. « Les textes descriptifs », septembre, 128 p. « Les types de textes », décembre, 128 p.
1988	57 58 59 60	« L'organisation des textes », mars, 128 p. « Les discours explicatifs », juin, 128 p. « Les genres du récit », septembre, 124 p. « Le personnage », décembre, 128 p.
1989	61 62 63 64	« Ateliers d'écriture », mars, 128 p. « Classer les textes », juin, 128 p. « L'innovation pédagogique », septembre, 128 p. « Paroles de personnages », décembre, 128 p.

Annexe II-d-2

Titres des numéros de Pratique de 1990 à 2013 donnés sur le site du CRESEF

Revue Pratiques - numeros parus

<http://www.pratiques-cresef.com/cres05.htm>

Pratiques

linguistique - littérature - didactique

ACCUEIL REVUE PRATIQUES ARTICLES EN LIGNE AUTEURS COMMANDES

PRATIQUES
REVUE SEMESTRIELLE

LINGUISTIQUE
LITTÉRATURE
DIDACTIQUE

Pratiques...

La revue **PRATIQUES**

Dernier numéro
Numéros parus
Liste des auteurs
Index des auteurs
Prochains numéros
Articles classés

PRATIQUES en ligne

Articles publiés

Informations
renseignements

Nous contacter
Informations légales
Propositions d'articles



PRATIQUES

numéros parus

Pour consulter le sommaire d'un numéro, cliquez sur son titre

1974	1-2	mars 1974 , 74 p.
	3-4	septembre 1974 , 132 p.
1975	5	février , 136 p.
	6	septembre , 112 p.
	7-8	« Lire » , décembre, 104 p.
1976	9	mars , 112 p.
	10	« Enjeux des textes » , juin, 114 p.
	11-12	« Récit » (1) , novembre, 208 p.
1977	13	« Textes – linguistique » , janvier, 128 p.
	14	« Récit » (2) , mars, 140 p.
	15-16	« Théâtre » , juillet, 176 p.
	17	« L'oral » , octobre, 140 p.
1978	18-19	« Arrêts sur l'image » , février-mars, 148 p.
	20	« Les mots ont la parole... » , juin, 120 p.
	21	« Proésies » , septembre, 128 p.
1979	22-23	« Lectures suivies » , mars, 188 p.
	24	« Théâtre » , août, 128 p.
	25	« Orthographe » , décembre, 136 p.
1980	26	« Écrire en classe » , mars, 128 p.
	27	« L'écrivain aujourd'hui » , juillet, 132 p.
	28	« Argumenter » , octobre, 132 p.
	spécial	« Pour un nouvel enseignement du français » Colloque de Cerisy, spécial, s.d., 128 p.
1981	29	« La rédaction ? » , mars, 128 p.
	30	« Pouvoirs des discours » , juin, 128 p.
	31	« Travail en équipe » , octobre, 132 p.
	32	« La littérature et ses institutions » , décembre, 136 p.
1982	33	« Grammaires » , mars, 136 p.
	34	« Raconter et décrire » , juin, 128 p.
	35	« La lecture » , octobre, 128 p.
	36	« Travailler en projet » , décembre, 128 p.
1983	37	« La télé à l'école » , mars, 128 p.
	38	« Enseigner la littérature » , juin, 128 p.
	39	« Le bricolage poétique » , octobre, 128 p.
	40	« La communication » , décembre, 128 p.
1984	41	« L'écriture théâtrale » , mars, 128 p.
	42	« L'écriture-imitation » , juin, 128 p.
	43	« Le sens des mots » , octobre, 128 p.
	44	« L'évaluation » , décembre, 136 p.
1985	45	« Les récits de vie » , mars, 128 p.
	46	« Orthographe(s) » , juin, 129 p.
	47	« Littérature de jeunesse » , septembre, 120 p.
	48	« Les écrits non-fictionnels » , décembre, 120 p.
1986	49	« Les activités rédactionnelles » , mars, 120 p.
	50	« Les paratextes » , juin, 120 p.
	51	« Les textes explicatifs » , septembre, 120 p.
	52	« Pratiques de lecture » , décembre, 128 p.
1987	53	« Pédagogie différenciée » , mars, 128 p.
	54	« Mauvais genres » , juin, 120 p.
	55	« Les textes descriptifs » , septembre, 128 p.
	56	« Les types de textes » , décembre, 128 p.
1988	57	« L'organisation des textes » , mars, 128 p.
	58	« Les discours explicatifs » , juin, 128 p.
	59	« Les genres du récit » , septembre, 124 p.
	60	« Le personnage » , décembre, 128 p.
1989	61	« Ateliers d'écriture » , mars, 128 p.
	62	« Classer les textes » , juin, 128 p.
	63	« L'innovation pédagogique » , septembre, 128 p.
	64	« Paroles de personnages » , décembre, 128 p.

Annexe II-e-1

Couverture de *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Cogis, 2005

Danièle Cogis

Pour enseigner et apprendre l'orthographe

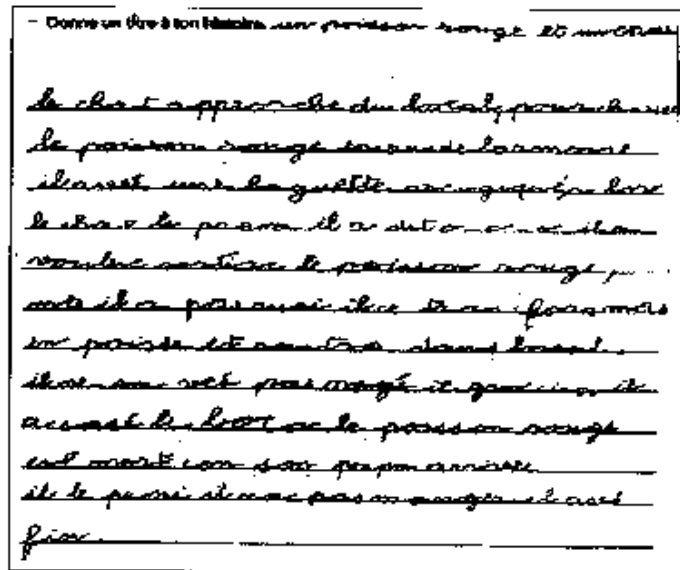
Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles
École / Collège

L'élève et l'orthographe ♪ Le système orthographique du français ♪
Complexité ♪ Représentations ♪ Élaborations notionnelles ♪
Processus d'acquisition ♪ Démarches d'enseignement ♪ Organisation
et conduite de séances ♪ Écayage ♪ Outils ♪ Observation de la
langue ♪ Confrontations ♪ Activités réflexives ♪ Évolution
dynamique ♪ Connaissance ♪ Vigilance ♪ Implication ♪ Estime
de soi ♪ Écrire/Orthographier ♪ Classer/Penser ♪ Débattre/Expliciter
♪ Comprendre/Apprendre.

Delagrave Pédagogie et formation

Annexe II-e-2

texte d'un élève en début de CE2 et extrait de son analyse, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Cogis, 2005, pp.16-18



texte de l'élève avec des retours à la ligne

un poisson rouge et un chat	
le chat approuche du bocal, pour chasser le poisson rouge	il ne sa voir pas nager
en au de l'aquarium il a été une gazette magique,	il gro cira
a lire le chat le prena	il a casé le bocal
il dit o - a - o -	le poisson rouge est mort
il a voulu sortir le poisson rouge,	son papa est arrivé il le puni
mes il a pas réussi	il na pas manger
il se transforme en poisson et rentre dans bocal.	il avait fin.

L'orthographe

La première impression est que l'orthographe est très déficiente. Pourtant, 67 %, soit deux tiers des mots, sont correctement graphiés, c'est dire qu'on est loin d'une faute à chaque mot. Il y a même une phrase entière bien orthographiée. Mais dans ce pourcentage de mots corrects figurent les « petits mots » qu'on ne porte habituellement pas au crédit des élèves. Ce qui est, au fond, un raisonnement curieux: ce que les élèves savent ne compte pas, ce qu'ils sont susceptibles d'ignorer est seul pris en compte. Cette remarque faite, que peut-on dire des « **fautes d'orthographe** » dans cette rédaction, notamment celles qui gênent considérablement le lecteur en le contraignant à passer par l'oral pour comprendre ?

Oublis et ajouts

Quand l'élève écrit *approuche*, dans *bocal*, *boca* ou *poisse*, s'agit-il d'erreurs

touchant à la maîtrise de la langue? Non. Ce sont tout simplement des *lapsus calami* - glissements de plume - que chacun est à même de faire quand il est pressé. Nous sommes au coeur de la question de l'orthographe en production écrite.

En effet, écrire est une activité complexe, qui oblige à penser en même temps au contenu du texte qu'on va produire et à la façon de l'écrire. Pour la psychologie cognitive, compte tenu de la capacité et du fonctionnement de la mémoire, tout scripteur est souvent proche de la *surcharge mentale* (terme par lequel on indique qu'il n'y a plus de ressources cognitives disponibles pour traiter des données). Un scripteur expert, par exemple, est capable de se dédoubler quasiment: sa main **trace les lettres** d'un mot alors qu'il **est** déjà en train de préparer mentalement la suite. Des omissions ou des substitutions de mots vu de lettres peuvent alors se produire et passer pour des erreurs d'orthographe caractérisées, si, par exemple, il est en train d'écrire un mot au singulier, tout en planifiant l'écriture d'un groupe nominal au pluriel, et qu'un s surgisse en avance, bien mal à propos. Ce type d'erreurs est perçu soit immédiatement, soit à la relecture (mais parfois pas du tout, et c'est ce qu'on appelle pudiquement une *coquille*).

Un enfant de sept ou huit ans, lui, n'a pas encore la capacité de contrôler ce qu'il écrit (par exemple *approrche*). Il est préoccupé par ce qu'il veut dire et par l'écriture de chaque mot qu'il a encore du mal à tracer, il ne dispose que de très peu d'automatismes: il est donc presque toujours en surcharge mentale. De plus, il ne sait pas revenir en arrière pour modifier ce qu'il a déjà écrit. Les ratés qui se produisent (*boca*, *poisse* écrits ailleurs *bocal*, *poisson*) sont plus à considérer comme des *erreurs de gestion* que comme des erreurs d'orthographe. **Ce type de fautes surgit d'ailleurs en production écrite alors qu'on ne les trouve pas**, ou beaucoup moins, dans les exercices ou dans les dictées.

Altérations phoniques

Si on lit à haute voix certains blocs graphiques, on constate qu'ils ne correspondent à aucun mot. Pourtant, ces altérations ne sont pas toutes à mettre sur le même plan. Les unes sont des erreurs phonétiques, les autres graphiques.

Une erreur *phonétique* correspond à une erreur dans le langage *oral* et relève d'un travail sur l'audition et l'articulation. En **effet, les enfants apprennent à parler dans des échanges spontanés et familiers où les mots s'enchainent** dans une articulation plutôt lâche et rapide, et ne sont pas toujours facilement identifiables (par exemple, *je ne sais pas* ou *il y a* prononcés /fepa/ ou /)a/). C'est pourquoi certaines erreurs à l'écrit ne sont que la transcription de séquences phoniques au départ mal saisies et donc mal analysées. Ce pourrait être le cas d'il *avée* (*il y avait*) et de *con son papa* (*quand*) ; tout comme les deux premières syllabes de *réussir*, réduites à une seule (*rusi*). Ces erreurs disparaissent généralement quand les contacts avec l'écrit augmentent.

Une erreur graphique correspond à une erreur dans le langage écrit et relève de l'apprentissage de l'orthographe. Certaines ont l'air d'être phonétiques, mais elles ne sont des altérations phoniques que pour l'infortuné lecteur. L'élève, lui, prononce normalement (rien ne laisse soupçonner le contraire). Simplement, il ignore ou ne met pas en oeuvre les lois de position qui changent la valeur de certains graphèmes. C'est le cas ici du phonème /s/, transcrit s dans *rusi* pour *réussi* ou casé pour *cassé*, et c dans *gro cica* pour /grosisa/ (et non /grosika/). La connaissance des valeurs des

lettres, bien amorcée au cycle 2, doit encore être travaillée tout au long du cycle 3.

Segmentation

Les recherches sur l'acquisition de l'orthographe montrent que les élèves, quand ils ignorent la graphie d'un mot, produisent fréquemment de fausses segmentations, souvent en procédant à un découpage syllabique ou en agglutinant l'élément élide. Ces erreurs perturbent la reconnaissance des mots: c'est le cas pour *alore*, ou de /na/ graphié *na* (*il na pas manger*). En outre, il semble que les jeunes scripteurs aient du mal à comprendre la fonction de l'apostrophe ou à admettre qu'un mot puisse se réduire à une seule lettre: le regroupement de *n* et de *a* en un seul bloc étouffe un peu ces deux mots si chétifs.

Cependant, le travail réflexif paraît plus élaboré pour trois formes verbales (*transfors mas*, *sa veé*, *gro cica*). En effet, l'élève combine un découpage morphologique et un découpage syllabique: le premier segment du mot semble correspondre à un radical porteur du sens du verbe (*transfors*, *sa*, *gro*) ; la seconde correspond à la partie variable, porteuse des marques de temps, mais il y accole la dernière consonne de façon à conserver au moins une syllabe (*mas*, *veé*, *cica*). Ces inventions astucieuses témoignent d'une conscience morphologique certaine. Quant aux autres erreurs, elles sont des plus banales à cet âge (*rantra*, *sortire*, *fin*). Finalement, même dans les cas les plus criants, des savoirs orthographiques existent.

En fin de compte

« Un poisson rouge et un chat » ne présente aucun déficit particulier, bien au contraire. Non seulement la compétence narrative est plutôt élaborée pour un enfant qui sort de cycle 2, mais on doit aussi conclure à une certaine maîtrise de la langue, alors que c'est de ce côté-là que venait l'impression d'un texte très défectueux. Le piège de l'évaluation a donc parfaitement fonctionné. Il repose sur un faisceau de confusions à la source des rapports conflictuels entre orthographe et production écrite.

Confusion des niveaux d'analyse

Dans cette production, les atteintes aux formes des mots (tracé des lettres, segmentation, restitution intégrale du constituant phonique, orthographe, conjugaison) et des phrases (majuscule, ponctuation) sont au total nombreuses: c'est ce qui crée un effet très négatif. On peut le comprendre, puisque ces éléments, à l'écrit, constituent la voie d'accès à la signification pour le lecteur. Mais d'autres composantes existent, telles que la capacité à construire une histoire cohérente, avec du suspens et une morale implicite, à utiliser les temps du récit ou à former des phrases syntaxiquement correctes. Un jugement qui se laisse absorber par les aspects de surface, c'est-à-dire ce qui se présente en premier au regard du lecteur, néglige ces autres composantes. L'évaluation des compétences en jeu dans la production écrite en ressort déséquilibrée et faussée.

Il est donc impératif de distinguer des niveaux de fonctionnement des textes non seulement pour pouvoir évaluer les compétences des élèves avec justesse, mais aussi pour savoir quelles activités mettre en place: apprendre à ponctuer ou apprendre à faire une phrase complète, ce n'est pas le même apprentissage.

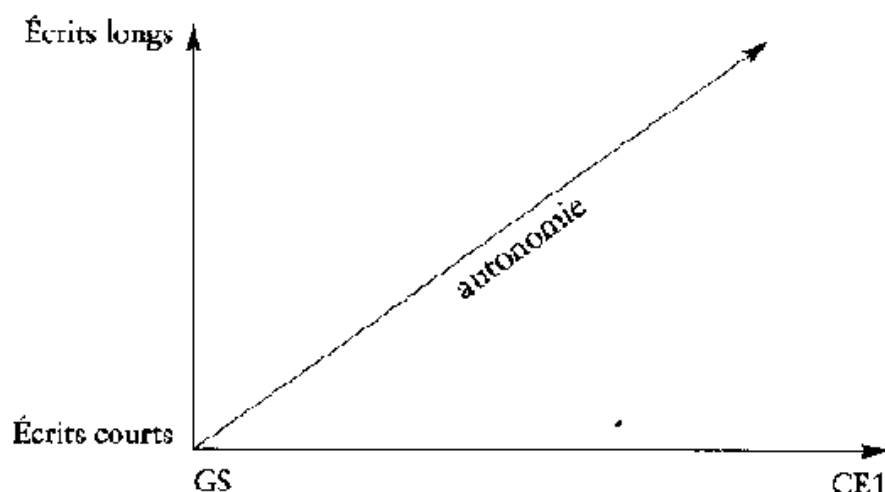
Annexe II-f

Sens et code Ducancel, 2006, p 83

Produire seul

- ✓ Produire seul, d'abord des textes courts, puis de plus en plus longs

Le schéma ci-dessous veut représenter le cheminement de l'autonomie dans des situations en productions.



Les élèves produisent de plus en plus d'écrits plus longs au cours du cycle et de plus en plus en autonomie. Plus les activités en autonomie se développent, plus celles en dictée à l'adulte se réduisent. On va des productions collectives d'un écrit en dictée à l'adulte aux productions individuelles en dictée à l'adulte – puis des productions collectives et individuelles en dictée à l'adulte, où le maître prend tout l'encodage en charge, vers des dictées à l'adulte de plus en plus participatives, avec de plus en plus de prise en charge de l'encodage par les élèves. On va des ateliers d'écriture à deux ou à plusieurs pour des messages courts puis de plus en plus longs vers des productions en autonomie d'écrits de plus en plus longs.

Annexe III-a

Présentation des archigraphèmes dans deux ouvrages de N. Catach

Catach, 1995, p 38

10. SYSTÈME GRAPHIQUE STANDARD (archigraphèmes)

A	E	I	O	U	EU	OU
AN		IN	ON	UN		
		ILL				
		Y				
			OI			
			OIN			
P.B - T.D - C.G - F.V - S.Z - X - CH.J - L.R - M.N - GN						

Le système graphique standard du français
(33 signes)

On ne s'était pas encore entendu jusqu'ici sur un « système graphique standard », établi par convention nationale, comme le système des poids et mesures, et offrant la batterie fondamentale des signes du français.

Comme le système phonique, il s'agit bien sûr d'un ensemble *théorique*, mais qui établit une certaine stabilité utile à l'enseignement de la langue.

Remarque : Par convention, la valeur fondamentale sera toujours pour nous la *voyelle fermée* (pour les voyelles), la *consonne sourde* (pour les consonnes).

Catach, 2010, p 61 (identique à Catach, 1978, p 61)

3. **L'archigraphème.** – Parmi les quelque 130 unités que compte, au bas mot, notre écriture (sans compter les graphèmes étrangers ou excentriques du type *ea*, *ee*, de *break*, *meeting*, etc.), 70 à 75 répondent plus ou moins exactement aux cinq critères de « filtrage » que nous nous sommes fixés : 36 graphèmes vocaliques, 30 graphèmes consonantiques, 6 graphèmes de semi-voyelles environ (la sélection demanderait encore à être affinée). Parmi eux, 45 graphèmes différents présentent à leur tour un plus haut degré de fréquence, de stabilité et de pertinence (dont certains, comme *e*, *s*, *c*, *g*, *en*, jouent plusieurs rôles mais ne sont comptés qu'une seule fois). Ils peuvent être considérés comme les graphèmes de base du français, suffisants pour couvrir les besoins de communication immédiate d'un scripteur français débutant (*code de communication minimal*). Enfin, un dernier filtrage, plus sévère encore, permet de distinguer 33 unités *théoriques*, et pourtant très proches de la réalité des faits, véritable *noyau graphémique* du français, qui constitue notre « alphabet » de signes fonctionnels (*système graphique standard*).

Dans leur ensemble, les *archigraphèmes* sont, à leur tour, les « formes maximales stables » des graphèmes correspondants : on les retrouve dans toutes les positions, en toute place du mot¹. Quelques remarques cependant :

1) Leur rendement linguistique moyen est *très élevé* (80 à 90 % des phonogrammes correspondants selon les textes dépouillés). 2) Mais, là aussi, d'autres critères spécifiques peuvent interférer. Fallait-il, parce que le *s* intervocalique note [z] dans 90 % des cas, le choisir comme

archigraphème ? Il se serait alors confondu avec celui de [s]. Une « entorse linguistique » à la règle de fréquence a donc été faite, et l'archigraphème proposé est exceptionnellement *Z*. À fréquence égale, c'est le graphème le plus *spécifique*, le plus indépendant des valeurs de position, le moins ambigu qui a eu notre préférence : AN par rapport à *en* [a], J par rapport à *ge* (+ a, o, u), etc. 3) Par convention, c'est la *voyelle fermée*, la *consonne sourde* qui ont été choisies pour représenter leur série. 4) Enfin, contrairement à la règle que s'imposent (à tort selon nous) la plupart des alphabets phonologiques, les archigraphèmes acceptent et conservent les *digrammes* (ou *trigrammes*) du français : EU, OU, AN, IN, ON, UN, OI, OIN, ILL, etc.¹. Ils se trouvent ainsi très proches de la graphie réelle, et permettent directement l'application des règles de position (AN devient *a/ne*, OIN devient *oi/ne*, etc.). Voici donc cet alphabet (alphabet de *référence*, il faut le souligner, car il ne saurait suffire à la communication minimale) :

A	E	I	O	U	EU	OU
AN		IN	ON	UN		
		ILL				
		Y				
			OI			
			OIN			
P.B - T.D - C.G - F.V - S.Z - X - CH.J - L.R - M.N - GN						

On imagine sans peine l'économie et la simplicité d'une description de ce genre tant dans l'approche du système que dans une perspective de progression didactique.

4. **La notion de système et ses implications dans l'approche de l'écrit.** – Il est intéressant d'avoir une évaluation chiffrée, même approximative (puisque'elle

1. On les a mis, à tort, en parallèle avec les *archiphonèmes*. L'archigraphème note une « neutralisation » du graphème, mais en même temps il en est lui-même une des *réalisations*, de même que l'archisé-mème peut connaître en lexique une réalisation en tant que radical autonome. L'analyse graphique est *spécifique*, même si l'une de ses références (la principale) est l'oral. Chaque archigraphème est le *représentant* de l'ensemble des graphèmes de la série. Voir à ce sujet N. C., « À propos de l'archigraphème », *Liaisons-HESO*, n° 11, janvier 1984, p. 17-27.

1. Pour plus de détails sur l'ensemble des listes de graphèmes et leur application à la pédagogie, cf. Bibl. [6], [7], [8], [12], [13] : en particulier N. C., « Alphabet et tables de transcription du français », *ELA*, n° 8 : « Que faut-il entendre par système graphique du français ? », *LF*, n° 20, *Traité*, p. 9-49. Voir en annexe un petit lexique des notions linguistiques utilisées ici, ainsi que la liste des graphèmes de base.

Annexe III-b

Phrases produites dans la classe de ENS1 pendant l'année 2008-2009

Qui décide Petit Kangourou à sortir de la poche de sa maman ?

Son amie le décide à sortir de la poche de sa maman.

Que fait Maman Kangourou pendant l'histoire ?

Maman Kangourou essaie de faire jouer son petit.

Pourquoi le petit Lou répète-t-il toujours la même chose ?

Le petit Lou a peur que sa maman ne rentre pas.

Que se passe-t-il dans l'histoire que la souris ne sait pas ?

La souris ne sait pas que la pomme pousse dans son dos.

Pourquoi le petit frère veut-il faire des choses tout seul ?

Le petit frère veut faire comme les grands.

Pourquoi le troupeau n'aime pas la petite oie ?

La petite oie ne fait jamais rien comme les autres.

Qu'essaie de dire la petite oie au troupeau ?

« Je crois qu'il va neiger ! »

Pourquoi Edouard imite-t-il les autres animaux du zoo ?

Edouard aimerait que les gens le regardent.

Pourquoi le corbeau est-il le seul à rester noir ?

Le corbeau refuse d'aider les autres à sauver le pigeon.

Comment Banioum comprend-il qu'il doit libérer l'oiseau ?

Quand il est enfermé Banioum n'a pas envie de chanter lui non plus.

Qu'arrive-t-il à Poucet le poussin et ses amis ?

Tout le monde a cru Poucet et le renard les a tous mangés

A quelle histoire ce conte te fait-il penser et pourquoi ?

C'est comme le petit Poucet : les enfants sont abandonnés.

Comment comprend-on qu'ils sont amoureux ?

Ils oublient toujours un morceau de leurs corps sous la branche.

Que représentent Oeuf et Oiseau dans cette histoire ?

Oeuf est comme un enfant et Oiseau est comme un adulte.

Qu'est-ce qui permet à Jack le merle de se faire accepter au pays des mouettes ?

Comme Jack, lui, sait lire, il raconte des histoires aux mouettes.

A quoi te fait penser l'épisode avec Pofise Forêt et pourquoi ?

C'est comme dans les contes : elle est déguisée et elle demande des travaux impossibles.

Que se passe-t-il quand on voit les plumes voler ?

On ne sait pas : la fin de l'histoire peut-être triste ou gaie.

Pourquoi Fluo est-il rejeté ?

Dans ses cauchemars, Fluo est rejeté parce qu'il n'est pas assez noir.

Aurait-on pu se douter que Picoti ne pondrait jamais d'œuf ?

Picoti n'en fait qu'à sa tête : il agit comme un coq

Quel rôle a le poète dans cette histoire ?

Le poète montre à Grand Corbeau le bon côté des choses.

Que se passe-t-il quand Léon abandonne son projet et redevient lui-même ?

C'est à ce moment qu'Albertine commence à s'intéresser à lui.

Que comprends-tu concernant les enfants de Madame Ourse ?

Ils sont tous différents : ce sont des enfants adoptés

Comment se fait-il que les deux grands-pères aient pu se réconcilier ?

Grâce à l'amitié entre les deux enfants, grand-père Corbeau pardonne à son vieil ennemi

C'est quoi la vérité ? Comment le sait-on ?

Pour savoir où vont Zigomar et ses passagers, il faut regarder les images.

Annexe V-a-1

Présentation actuelle du Bled

<http://ecolereferences.blogspot.fr/2011/09/bled-cpce-edition-1998.html> consulté le 21 09 2015

Il en est de l'orthographe comme de bien d'autres disciplines, surtout lorsqu'il s'agit des commencements : si nous voulons atteindre l'objectif fixé, avec ce que cela implique d'efforts patients, persévérants et ordonnés, il faut procéder en adoptant une démarche qui va du simple au complexe ; comme le disaient Édouard et Odette Bled « hâtons-nous lentement ! ». Certes, cette manière de procéder n'est pas la seule mais dans le cas spécifique de l'orthographe, c'est elle qui - très pragmatiquement - donne les meilleurs résultats pour une majorité d'élèves.

C'est cette démarche qui fut adoptée par É. et O. Bled dans tous leurs ouvrages ; nous avons tenu à conserver cette ligne de conduite qui a assuré le succès de la collection. La rigueur, l'exhaustivité, la clarté de la présentation, la formidable somme d'exercices (plus de 600 par ouvrage !) que l'élève doit aborder avec méthode et détermination, clé de ses progrès, nous en avons fait notre miel et tous les utilisateurs du Bled retrouveront ces qualités qui structurent un enseignement difficile pour le maître et long pour l'élève.

Alors pourquoi une refonte puisque la permanence de ces valeurs n'échappe à personne ?

En cinquante ans, les conditions d'enseignement ont changé, la didactique orthographique a mis en évidence certains faits - ils n'avaient pas échappé à É. et O. Bled (les procédés de nominalisation ou de substitution sur l'axe paradigmatique par exemple) - qui permettent de mieux soutenir l'effort de l'élève; aussi avons-nous introduit une cohérence nouvelle en fonction des programmes d'enseignement. L'accent a été mis sur les difficultés figurant explicitement dans ces programmes même si des extensions seront systématiquement proposées car, sur de nombreux points, certains élèves sont à même de poursuivre leurs apprentissages à partir des bases qui leur sont données.

En somme, nous avons voulu offrir à l'élève le plus en difficulté un ouvrage qui lui permette de reprendre confiance et à l'élève le plus avancé dans ses apprentissages une possibilité de perfectionner son orthographe.

Restait, bien sûr, le problème du vocabulaire. Les transformations, voire les bouleversements de notre vie quotidienne ont été tels depuis quelques années que tout en respectant, ici ou là, la nostalgie d'un monde rural et stable encore cher à certains, nous avons choisi de poursuivre résolument ce qui avait déjà été amorcé et de placer l'élève devant des situations qu'il rencontrera au cours de sa vie scolaire. La télévision, les cassettes vidéo, les moyens de transport, les modes alimentaires, les avancées technologiques, les voyages, le sport, bref tous les centres d'intérêt d'un enfant d'aujourd'hui, servent de support aux exemples.

La première partie de cet ouvrage marque l'importance qu'il faut donner, au cours du cycle 2, à l'écriture des sons difficiles. La consolidation des mécanismes de lecture se poursuit et s'affirme dans l'écriture.

Nous avons voulu, également, que l'élève s'habitue à établir des séries analogiques qui permettront l'intégration de nouveaux savoirs au cours de sa scolarité ... et de sa vie ! car c'est sur des bases solides que se constituent les meilleurs apprentissages.

Pour l'orthographe grammaticale, nous suivons de près la progression de l'école élémentaire. Avant d'utiliser correctement en situation d'écriture le nom, l'adjectif, le verbe, le pronom personnel, l'élève doit d'abord connaître, puis reconnaître ces mots. En effet - et on l'oublie quelquefois ... - l'élève ne pourra placer les différents accords que s'il est capable de distinguer la nature de chacun des mots de la phrase. Enfin, au fur et à mesure que les connaissances grammaticales se précisent, nous proposons des exercices simples pour que soient évitées les erreurs fâcheuses dues aux homonymies.

En conjugaison, nous avons retenu une démarche qui, sans placer l'élève en situation délicate, permet l'étude des auxiliaires et des verbes en -er aux principaux temps de l'indicatif.

À la fin de cette partie, nous présentons en quelques pages, outre les verbes aller et venir, très usités, un verbe en -ir, un verbe en -dre et les verbes faire et voir, pour établir une liaison avec le niveau suivant.

Presque toutes les leçons s'achèvent par des séries de mots présentant des analogies phonétiques ou graphiques; il est ainsi plus facile de reconnaître leur orthographe. Ces mots appartiennent au vocabulaire d'aujourd'hui.

À travers l'apprentissage de l'orthographe, c'est en fait la maîtrise de la langue que nous visons; si l'élève est à l'école de la rigueur et de la correction, il sera progressivement conduit à être plus attentif à tous les problèmes que pose une expression personnelle, puisque c'est bien évidemment l'objectif ultime : mettre l'orthographe au service de l'expression de l'élève. C'est pourquoi nous avons placé, aussi souvent qu'il était possible, des exercices qui visent un réinvestissement, en situation d'écriture, des acquisitions orthographiques.

Daniel Berlion, auteur de l'édition 1998

Annexe V-a-2

Page trois présentant le contenu de Catach, 1995

Collection créée par Henri Mitterand

Série « Linguistique »

Nina Catach

Directeur de recherche au CNRS

avec la collaboration de

Claude Gruaz

Directeur de recherche au CNRS

Daniel Duprez

Animateur-formateur à la MAIPEN

L'Orthographe française

Traité théorique et pratique
avec des travaux d'application et leurs corrigés

3^e édition

NATHAN

Annexe VI-a-1

Transcription de l'entretien du 09 mars 2009 avec d'EL

I 1 : donc merci Exxxx de bien vouloir parler un p'tit peu de cette séance de ces séances que j viens de voir / j'aurai voulu qu'on revienne sur la situation de::: groupes / la confiture de mots

EL 1 : oui

I 2 : et que tu me re-précise parce que comme c'est une séquence / une séance 2 / j'ai pas tout saisi /// quels sont + d'abord quelle quelle est la définition de la situation pour les enfants tu penses actuellement § d'accord §§ qu'est-ce § moi j'étais §§ qu'ils pensent faire ?

EL 2 : moi j'étais dans une production d'écrit hein j pense qu'ils ont pensé qu'ils étaient dans une production d'écrit aussi / très contextualisée par un projet / avec un objectif // très concret /// c'est le premier volant et j pense que c'est c'qu'i's ont vu eux / donc / produire des mots pour mettre dans des pots d'confiture pour l'exposition. /// alors moi c'que je voulais derrière c'était qu'on retravaille aussi grammati grammati / ticalement déjà rien qu'sur la notion de mot c'est ressorti dans c'que t'as observé / mais c'étais déjà sorti quand on avait fait le premier travail / à savoir que lorsque je demande / un mot j'ai / des phrases qui arrivent encore / et on est quand même en mars / au CP et on y travaille depuis l'début de l'année sur la notion de mot / donc je me dis /// je me dis que y faut toujours continuer à à travailler pour tous cette notion de mot / donc ça c'était déjà le premier objectif // ensuite le deuxième objectif / c'est que quand même / même si y'en a encore quelques-uns qui bloquent sur le notion de mot pour beaucoup c'est compris / donc on peut commencer à avancer / et à structurer un peu les mots / là heu je voulais me lancer sur cette période là et la période à venir un p'tit peu sur les catégories de mots donc / les noms les verbes // et j'ai fait ce choix d'entrée de présentation sous forme de colonnes / alors pour l'instant ça correspond aux noms et verbes mais si ça se trouve j'aurai autres mais la troisième colonne ce sera autres / ce s'ra pas ni adjectifs ni quoique ce soit / pour commencer à rentrer sur ben les mots / les différents types de mots // alors comme c'est la première année que j'procède comme ça / je sais pas trop c'qui va en sortir / donc moi j'tâtonne aussi hein / tu as vu comment j'fais / donc en

fonction mais j'étais assez contente finalement / quand même des observations /// enfin j'espérais qu'j'aurais ça et c'est venu donc j'suis contente / on commence à entrevoir / qu'y'a :::y'avait deux choix possibles effectivement dans les mots qu'i's allaient me dire / ils ont / aussi verbalisé les histoires de famille de mot ça j'm'y attendait pas j'l'avais pas forcément prévu et c'est sorti / gymnastique / gym i's'arrivaient pas à sortir de ce mot gymnastique i's se disaient qu'si i's en sortaient / i's sortiraient d'la colonne / donc i's étaient sur la famille de mot / quelques-uns même si y'en a pas beaucoup je me dis trois / en mars de CP / trouver que natation le verbe correspondant s'ra nager ça veut dire que quelque chose se construit en tout cas qu'y'a des questionnements / donc euh bon voilà j'étais là dedans / mais ça c'est pour moi pour l'instant eux n'en ont pas bien sûr conscience

I 3 : d'accord / j'te remercie justement qu'la situation soit une situation que tu maîtrises pas # oui j'maîtrise pas là # oui là qu'elle soit dans l'projet // donc alors en amont de ce moment d'l'affiche hein qu'on vient d'évoquer // euh ::: y'a ce moment où y cherchent en groupe / que t'avais bien préparé // donc en collectif / ce qui fait que quand y s'sont mis en groupe / tous / savaient faire leur recherche / euh :: c'est c'que t'avais espéré § c'est c'que j'avais espéré §= c'est c'que j'avais = même si à un moment j'ai douté tu as raison c'est c'que j'avais espéré §§ et donc à c'moment-là / j'aimerais qu'tu me parles de tes interventions de maîtresse // aussi bien / celles que t'avais prévu de faire quand t'étais chez toi et que tu te disais / quand / je passerai dans les groupes / je / dirai ou je n'dirai pas // euh que des interventions que t'as été amenée / à faire parce que tu voyais l'groupe / et t'avais envie de lui dire des choses § d'accord alors §§ donc tu peux parler aussi bien du prévu que du pas prévu

EL 3 : j'vais parler voilà c'est que j'allais dire = j'vais partir de ce j'attendais d'eux moi j'attendais qu'i's produisent bon ils étaient en groupe hétérogènes hein tu as vu avec des lecteurs mélangés à des non-lecteurs / bon ce j'attendais déjà c'est qu'y s'débrouillent avec des mots c't'à dire que je n'attendais pas qu'y cherchent forcément dans des référents / j'attendais des fautes d'orthographe si on va par là / donc voilà j'attendais qu'y s'débrouillent / avec les mots // j'attendais qu'y collaborent pour trouver des stratégies c'est pour ça que j'avais imposé que chacun devait écrire un mot sur / au moins chacun son tour sur la fiche / donc j'attendais qu'y collaborent et c'est s'qui s'est produit / y'en a qui ont épilé y'en a qui ont aidé / y'en a qui ont ré-écrit voilà donc y'a

eu des choses de cet ordre là / pour euh simplement mettre en éveil sur la façon dont j'écris / au tout début devant j'sais pas si tu l'as entendu i's ont commencé par me dire comment on écrit ? / j'ai dit non / je veux pas / je ne vous dirai pas comment on écrit / vous cherchez / voilà c'était le parti pris en tout cas que j'avais pour cette fois-ci /// ensuite :: euh sur quoi ont porté / mes interventions ? / peu de régulation sur la consigne puisqu'en fait j'ai eu tout l'monde qui a bien pris le :: / le crayon et je voulais absolument qu'ce soit le cas puisque j'ai des absolument non-lecteurs donc j'voulais que tous / brandissent le crayon ils l'ont tous fait / donc ça c'était / j'ai pas eu besoin d'réguler là-d'ssus / euh sur les mots j'ai eu un seul groupe qui est parti sur une phrase / et en fait c'est le groupe une fille est partie sur une phrase / les autres lui disaient non c'est une phrase / mais comme c'est euh M qui est un p'tit peu chef tu as vu qui a un tempérament un peu fort elle arrivait pas à lâcher sa phrase et à aller sur le mot / donc ça mon intervention de maitresse a permis de dire / non mais c'est les autres qui ont raison / il faut revenir au mot quel mot on va pouvoir prendre / donc y'a eu un type de cet ordre là de / de phrase à mot // y'a eu comme intervention euh // euh enfin recentrer sur les / alors là c'est sur le sens / c'est à dire que par exemple / des mots pour ne pas aimer c'était très difficile mais ils me l'ont sorti comme catégorie / j'en ai eu j'ai bien sûr bondi dessus / je me suis dit trop bien les contraires on va pouvoir peut-être partir de ça une prochaine fois / et donc pour ne pas aimer / et en réalité ils sont partis dans le sens de ce qu'ils n'aimaient pas / une tarte / des brocolis voilà / et en fait / euh donc là je suis revenue pour dire / ne pas aimer / certains vont aimer la tarte certains vont aimer les brocolis donc il faudrait des mots pour lesquels / on soit d'accord qu'ça veut dire ne pas aimer/ et non pas euh le sujet // de c'qu'on n'aime pas / là c'était un p'tit peu difficile / heureusement dans ce groupe là j'avais choisi / j'avais mis V dedans ne pas aimer / parce je savais qu'c'était difficile / et j'leur ai dit donc si je n'aime pas les brocolis / je peux dire je n'aime pas les brocolis ou je peux dire je ::les brocolis / j'attendais un verbe / et ils ont commencé à dire je déteste voilà i's ont commencé à sortir des verbes et effectivement leur / leur affiche si tu la regardes c'est essentiellement des verbes du coup après / dégouter vomir euh voilà / alors quelque part comme moi je sais l'exploitation derrière aussi que je veux en faire ça me dérange pas que j'ai beaucoup de verbes / hein / même si après hein dans une phase finale faudra qu'on essaie de trouver des noms correspondants :: aussi / voilà donc ça j'ai eu à rectifier par rapport / à la collection d'mots en elles-même au sens du mot / j'ai eu une

rectification à faire pour rire je m'attendais N c'est une folklorique hein / j'leur ai donné exprès l'affiche / pour rire on est parti sur un vocabulaire pipi caca zizi etc / donc là rectifier par rapport à avoir des mots qui soient plus :: consensuels / dira-t-on / comme rigolo chatouille des choses comme ça autour d'la collection pour rire / euh /// et puis :: euh :: / et puis je crois que c'est à peu près tout ce sur quoi ben moi j'ai conscientisé / c'est à peu près tout moi ce que j'ai vu que je donnais comme aide / j'ai pas donné je crois que j'ai donné une seule aide orthographique une seule / et encore c'tait pour conforter un choix qui allait être fait c'est tout / donc je vois rien d'autre ///

I 4 : Et /// si j'te propose // cette feuille

EL 4 : oui # par exemple # j'aime beaucoup cette feuille oui

I 5 : tu l'aimes beaucoup [rires]

EL 5 : j'aime beaucoup cette feuille parce qu'elle était faite pour ça aussi. c't'a dire que / cette fiche là / on a le travail d'un binôme / un lecteur / un non lecteur / le non lecteur a écrit des mots qui sont des mots dans la classe / en rapport avec le thème la collection c'était des mots pour aller vite / lui il a re-choisi moto cheval qui sont des mots de nos:: fiches / euh voiture y s'est senti capable de la faire chanter puisqu'elle n'existe pas dans nos affiches / ça d'vait être un mot qu'il aime / donc euh

I 6 : ça c'est le non-lecteur

EL 6 : c'est le non-lecteur / qui a écrit que des mots qui sont dans nos / dans nos affiches / donc euh c'était une stratégie hein bien sûr / et j'suis contente qu'il l'ai faite il a pas refusé d'écrire voilà / alors il en a écrit beaucoup moins que son :: camarade lecteur / qui lui par contre a écrit des mots / qui sont des mots écrits en phonétique / mais c'était / pas d problème pour moi dans cette première phase / avec euh tout plein de mots / à la fois des noms à la fois des des verbes donc euh voilà

I 7 : tu tu peux préciser parce que

EL 7 : alors par exemple pour aller vite

I 8 : quand tu dis c'est pas / pas un problème pour moi dans cette première phrase phase # oui # comme moi je connais pas la suite des phases

EL 8 : voilà alors les phases à venir / là tu exagères de me poser la question quand je = tu vois bien que depuis le début je suis dans une :: activité dans laquelle je me

dépatouille hein donc que que j'ai lancée et que je vais améliorer au fur et à mesure et nourrir / donc là tu me demandes de me projeter / je sais que on ne peut pas faire le travail de mise en commun qu'on a fait ce matin / qui a duré donc presque vingt minutes sur / une seule collection de mots / on aura une vingtaine de collections de mots à faire c'est beaucoup trop riche / donc en tout cas / je sais que je vais devoir passer par une phase où je vais taper leurs mots / corrigés / un d'objectifs d' cette séance / c'est se:: corriger par rapport à un référent donc / quand j'aurai tapé les mots corrects / ce s'ra à eux de se corriger par rapport à leur fiche / donc ça c'est un des objectifs aussi de ma séance / et puis ensuite on complètera les fiches donc on va être je crois essentiellement dans un travail de compléter / et euh : pour les amener toujours en parallèle à réfléchir à quelle colonne / nom ou verbe / en espérant que toujours au bout de : ces : quelques : séances qui nous attendent je pense que je ... quatre séances ou cinq séances qui nous attendent là-d'ssus / on puisse commencer à aller vers la notion de verbe et la notion de nom // ça c'est pour les objectifs grammaticaux et puis bon oui voilà il faut que d'ici quatre ou cinq séances on ait fini puisque de toutes façons nous sommes le 9 mars c'est que le 27 mars tous les mots doivent être dans leurs pots exposés dans la cours de récréation. donc euh

I 9 : alors si j'reste sur ces deux feuilles que j't'ai proposées / pour dessiner et pour aller vite / quel intérêt à tes yeux / de :: : le passage à la deuxième phase c'est à dire tu / tu proposes par exemple là sur / sur fusée sur scooter / de leur donner les écritures que toi tu aura tapées à la machine

EL 9 : oui //

I 10 : pour toi // quel intérêt à cette phase de :: révision //

EL 10 : alors / ma problématique elle est la suivante / il faut que on arrive à corriger des mots / phonétiquement / écrits phonétiquement puisque c'était la contrainte j'leur ai pas demandé de référentiel j'leur ai .. les mots phonétique / il faut qu'on les corrige / on peut pas laisser / le mot comme ça / maintenant / on a / euh / j'allais dire une douzaine de production / sur chaque feuille on a / on va dire en gros une dizaine de mots / ça fait 120 mots / ce qui est beaucoup trop / si je voulais le travailler dans un / une approche orthographique plus classique quand on a un p'tit / nombre de mot ou une dizaine de mots qui reviennent / sur lesquels on peut s'appesantir // je ne me vois donc pas faire un travail / d'analyse orthographique pour chacun des mots qui sont proposés / par contre

ça me paraît pas concevable / euh de de laisser leurs mots comme ça / avec cette écriture là puisque je sais qu'y a eu des interrogations fusée par exemple y m'a posé la question / est-ce que c'est un s ou est-ce que c'est un z / je l'i ai dit je ne réponds pas à ta question / donc si moi j'fais le choix d'pas répondre il faut qu'à un moment donné j'lui donne la réponse quand même / sinon :: euh ça n'va plus / voilà / donc

I 11 : et pour moi tu m'dis pourquoi tu as choisi d'pas répondre

EL 11 : alors un / parce si j'commence à répondre à un / j'réponds à tous et à c'moment là on est que dans les écritures / de mots corrects et c'était pas mon objectif / mon objectif c'est vraiment / que tous se débrouillent avec les sonorités / et notamment mon groupe de petits lecteurs qui a encore du mal / tu l'as vu dans la troisième phase / à enchaîner les syllabes / donc je me dis euh voilà / euh si j'écris les mots / / c'est pas l'même niveau de recherche que si j'les écris pas et pour l'instant c'était un niveau d'recherche que j'voulais dans lequel on va essayer d'faire chanter les sons sur lequel on va s'interroger sur le choix des sons /// et voilà / donc c'était ça mon objectif pour cette séance là

I 12: et alors là une question pas prévue / mais c'est parce que ::: / tu viens d'insister sur / je dois corriger il faut corriger / euh quel est le statut de cette affiche / prout de mammoth

EL 12: voilà / alors prout de mammoth ce sont alors j'n'ai pas que des écrits corrigés dans la classe / euh donc voilà / y'en a deux types dans la classe qui sont pas corrigés y'a prout de mammoth et puis y'a euh les enregistrements de / des observations qu'ils font sur la croissance des plantes // alors / j'vais pas parler / enfin je vais parler / euh d'abord des croissances des plantes parce que je voulais faire la même chose et puis toujours pareil dans une classe on s'laisse déborder / et puis j'reviendrai sur prout de mammoth alors / sur la croissance des plantes les enfants / font des relevés / ils notent la tige a poussé de soixante et la tige a poussé elle fait soixante centimètres par exemple soixante-dix centimètres / donc y'avait des mots qui rev'naient souvent qu'on a écrit racine centimètre tige / y faut qu'j 'rajoute feuille qui est apparu aussi / donc ça c'sont des mots qu'y vont réutiliser mais après y vont faire des erreurs / ça va pas être correct'ment écrit etc / je l'ai pas corrigé / par contre j'ai extrait des mots qui reviennent souvent qui m'intéressent pour des sciences et là j'suis dans un domaine de découverte du monde et que j'aimerai petit à petit qu'ils arrivent à / à retenir de cette manière là //

sans compter bien sûr l'exploitation en sciences / prout de mammoth je me dis pareil / trop génial i's ont envie d'écrire parce que un p'tit garçon nous a lu *prout de mammoth* quand il est venu en classe / là ça été la folie / les gamins étaient excités évidemment / avec tout ça / et donc y voulaient absolument écrire des prout de mammoth / sauf que moi avec ma p'tite classe bien ordonnée / mes p'tites programmations / mes p'tits progressions / ça n'entraîne pas du tout / j'étais en pleine lecture / fallait qu'j'ai fini avant les vacances / j'ai dit j'ai pas l'temps d'exploiter prout de mammoth mais i's avaient tellement envie d'écrire que je leur ai laissé la possibilité d'écrire / alors ensuite je me suis posé la question / qu'est-ce que je fais ? est-ce que j'corrige ? / est-ce que je n'corrige pas ? qu'est-ce qu'on en fait ? / et euh / pour l'instant : / j'ai pris le biais de tricher / comme d'habitude tu sais je fais ça souvent / je me suis dit finalement pour l'instant je vais pas m'intéresser à leurs fautes par contre j'vais m'intéresser à la logique et on a repris une fois seulement cette fiche / parce que dans prout de mammoth il y a forcément une conséquence / on est dans un lien logique très fort / par exemple je cite pour que vous compreniez / euh prout de fée maison hantée / euh :: / voilà / il faut qu'y ait un rapport prout / alors là celle qui nous a bien servi de modèle / c'était euh / prout de cochon / euh jambon fumé / euh que'q'chose comm'ça voilà / hors eux quand y m'ont produit / des prouts / on n'est plus du tout dans un lien logique /// par exemple // le coq a fait un prout sur une maison / voilà j'ai l'mot prout qui r'vient / y sont très contents / mais sauf que j'suis pas dans la logique / j'ai fait une exploitation pour l'instant orale de la fiche / qui va travailler sur la logique / on a lu celles qui étaient logiques / d'autres qui n'étaient pas logiques / on a dit maintenant si on continue / faut continuer à en faire des logiques / on a fait des propositions collectives / rien d'écrit sur la fiche / j'ai rajouté juste prout de fée maison hantée / ça c'était la première synthèse de ce travail logique / j'ai re-punaisé ma fiche qui est à nouveau en libre service / maintenant / c'est reculer pour mieux sauter / y va falloir que je m'en saisisse hein / et qu'on en fasse une synthèse / et là euh / voilà donc ça c'est le point d'interrogation / je suis euh absolument / si tu veux sûre / qu'y faut faire un travail de réécriture / et qu'y faut faire une valorisation de ce travail / sinon j'l'aurais pas laissé //// comment / pour l'instant j'en sais rien // t'as besoin d'une réponse obligatoire ou pas nécessairement ?

I 13 : je: j'écoute c'que tu m'dis avec beaucoup d'intérêt

EL 13: voilà

I 14: tu sais pas

EL 14: je n'sais pas encore / en tout cas euh / je voul / c'que je voulais / c't'a dire qu'au début j'avais une idée / sauf que mon idée s'est transformée comme d'habitude / ma première idée elle était de finir là-d'ssus et de vraiment le travailler en production d'écrit / c't'à dire reprendre les les chaque phrase / et faire comme un travail plus classique de production d'écrit / revenir sur les phrases / vérifier si elles étaient / un cohérentes par rapport à une logique / ça de façon collective / parce que j'pense que c'est difficile de construire la logique entre ces deux éléments / surtout qu'y a même pas de p'tits connecteurs pour aider donc c'est vraiment compliqué / ça j'aurais pu l'faire dans une phase collective / dans une phase individuelle / redonner les phrases à chacun / leur demander de se corriger / en ayant fait un p'tit tableau d'abord sous le / sous le coude / qui aurait pu redonner des éléments / et puis / garder / pour un retour en grammaire / quelques mots / qui sont soit des mots assez euh communs / soit des mots qui vont avec des familles / parce que ils me plaisent / et de refaire un travail plus grammatical / voilà un peu les trois volets qu'j'aurais pu faire très classiquement / c'est c'que j'voulais faire / après un travail plastique / j'voulais faire quelque chose de beau par rapport à ça pour un affichage collectif dans la classe / ça c'tait ma première idée // entretemps voilà y a eu des projets qui ont duré beaucoup plus qu'prévu / des choses sur lesquelles j'étais passée / donc je veux PAS l'arrêter parce qu' il est ::: d'eux / et que j'ai vraiment c'était une bel / un beau moment avec eux / et j'crois qu'y faut garder les bons moments / mais y faut vraiment du temps pour l' faire sérieux'ment / et c'est un temps que j'ai pas encore pris voilà # d'accord #

I 15: juste un p'tit mot pour finir / là c'est vraiment hein / du coq-à-l'âne / [inaudible] tes trois p'tits ateliers là # hhh # est-ce que :: / euh pour toi ils relèvent de la différenciation ? / est-ce que tu es sur le même objectif ? / ou est-ce que suivant les groupes / tu tu t'assignes / tu tu leur proposes un objectif différent ?

EL 15: oui ils ont des objectifs différents / ils ont de objectifs différents / alors moi je suis pour moi / pour tous / sur des groupes différenciés de code / au sens large / c't'àdire qu'on revient sur les sonorités / et l'enchaînement de sonorités / pour la plupart des groupes / y'a deux groupes sur lesquels on va plus loin / c'est euh ::: le travail grammatical / de phrase parce qu'on est sur des phrases de dictée / avec les problèmes / que je soulève / qui sont des problèmes d'élosion / des problèmes d'accord dans le

groupe nominal / pour l'instant c'est ça / on a :: parfois fait euh / des accords pluriels sur le verbe mais ça reste très léger / qu'avec le groupe de bons lecteurs donc c'est les sept que t'as pas encore vu là / euh voilà ça c'est très léger / pour l'instant on est surtout avec l'accord du groupe nominal / et des élisions / avec euh les élisions ou / les :: liaisons / puisque le groupe de cet près-midi y vont avoir par exemple notamment / les animaux attends / j'ai vu des animaux au zoo / voilà

I 16: et ça c'est :: le travail / spécifique /que tu fais plutôt en plus # en code non systématiquement # non mais j'veux dire / que tu fais plutôt en plus sur les groupes / de lecteurs

EL 16: ah oui / ce travail grammatical oui oui / qu'avec les lecteurs

I 17 : d'accord

EL 17 : oui alors là aussi / c'est un parti pris / je le fais systématiquement / on le fait tous les jours ça hein / alors c'est vrai qu'ça peut renforcer on peut dire / les inégalités / ça pourrait être le / l'inconvénient / ren / renfor / renforcer les inégalités / maintenant / on fait aussi à des moments de dictée pure / du travail collectif / donc à d'autres moments / et / si je ne faisais que du travail collectif / j' j' :: enfin j'ai pas fait ce choix de faire que du travail collectif sur le travail grammatical / parce que j'ai l'impression que c'est / que c'est beaucoup trop éloigné pour certains élèves / quand tu vois que [bli] / certains élèves n'arrivent même pas à l'écrire / euh qu'ils entendent qu'y'ait des problématiques de phrase / d'accord etc. / très bien / c'est c'qu'on va faire par exemple une fois par semaine / par contre euh / j'vais pas euh / je trouve que c'est trop exigeant de leur demander de penser à tout ça / et déjà si on arrive à s'concentrer petit bout par petit bout /// en tout cas c'est l'choix pédagogique que j'ai fait / de choisir / d'essayer de s ::simplifier / échelle de la syllabe pour les plus en difficulté / échelle du mot / échelle / de :: déterminant / euh et puis nom / et puis des phrases plus complexes avec des accords dans le groupe nominal ou / les élisions dont on parlait / voilà c'est un peu la progression quoi

I 18: on va s'arrêter là / merci

Annexe VI-a-2

Transcription de l'entretien du 16 mars 2009 avec LB

I 1 : bien on revient pendant un p'tit moment sur la / les séances / les moments de la matinée et surtout ceux du début puisqu'ils concernaient plus l'écrit / est-ce que tu peux me préciser euh: / le cadre un p'tit peu de production du / du cahier d'vie / voire parler des des / soit des apports soit des problèmes qu'il te semble poser ?

LB 1 : euh: alors le cadre : c'est euh / l'idée c'était de valoriser euh les différents écrits / notamment en atelier d'écriture / que j'avais mis en place l'année dernière et qui / n'avait pas / de lieu de / pour être valorisé / j'trouvais dommage de ne rien en faire / donc le cahier de vie permettait ça au départ / c'était ça l'idée/ et puis euh:: = donc souvent euh:: / on part d'un album / en réseau / en lien avec l'album étudié / soit parce que c'est le même auteur / soit parce que ça porte sur le même thème etc ../ et on pose une question en amont de la lecture / de l'album = que je fais moi = de l'album pour // ensuite y répondre / on essaie de construire une phrase / de façon à c'qu'elle soit écrite / en atelier / en groupe / et / la deuxième chose = ce cahier de vie / c'est = ben ça peut être des choses qui s'passent / dans la vie d'la classe / si on fait une sortie / si on fait une visite / qui n'a pas / sa raison d'être dans le cahier de découverte du monde / c'qui est plutôt rarement le cas / par exemple: / y'a eu un carnaval dernièrement / donc on a parlé du carnaval / dans le cahier de vie / et enfin / c'est aussi un lien entre / les familles / et l'école = pour les enfants eh bien / ils reviennent régulièrement avec leur cahier de vie / ils ont écrit des choses à la maison / parfois seuls / d'ailleurs / on y trouve des erreurs d'orthographe / parfois / et très souvent / avec l'aide de leurs parents

I 2 : et justement / tu parles des erreurs d'orthographe / sur les cahiers que tu m'as montrés / i'y en avait assez peu quand même / ça se ça se gère comment ? tu la gères comment l'orthographe ? dans ce cahier d'vie / elle est corrigée ? elle doit pas être corrigée ? elle l'est parfois ?

LB 2 : elle l'est quand il s'agit des ateliers d'écriture / parce que / l'idée c'est quand même / de faire un travail en orthographe justement / pour que / ils apprennent à mieux écrire / en revanche j'ai un peu de mal à corriger les erreurs lorsqu'elles sont = lorsque la phrase a été écrite à la / à la maison / j'trouve qu'ça leur appartient / et j'me dis que /

ben / ils le garderont tel quel / et plus tard / i's en f'ront autre chose / c'est là / dans ces moments là / on travaille pas vraiment l'orthographe / et c'était pas / c'est c'est pas le but / donc je laisse tel quel / parfois # parfois # oui parfois

I 3 : tu précises / parc'qu'alors tu dis j'ai un peu d'mal / c'est une souffrance / ou c'est qu'tu prends pas l'temps ?

LB 3 : c't'à dire je crois qu'ça leur appartient / donc ça leur appartient aussi avec ces erreurs là / et pour moi y'avait pas derrière / un objectif de / progresser en orthographe / c'était juste écrire / faire ce lien entre la famille c'qui s'est passé / raconter aux copains / et y'avait pas derrière / absolument / corriger / nettoyer / quelque chose qui leur appartient à eux / alors j'évite les rares fois où je corrige:: / j'évite de le faire en rouge / je le fais plutôt un peu discrètement au crayon à papier ou au stylo bleu / mais::: voilà c'est c'est pas comme / dans d'autres cahiers / où là / le cahier rouge par exemple où là / y'a vraiment / derrière / l'idée de / de: / de progresser / l'objectif n'est pas le même /

I 4 : et alors cette / cette discrétion d'la couleur / euh:::/ pour pour les enfants / elle est à quel niveau de / d'explicitation / c'est à dire que / i's savent que tu as corrigé / que c'est pas en rouge / mais qu'tu as corrigé / tu l'dis / tu l'fais discrètement aussi / au point qu'ils le savent / ou au point qu'ils le savent pas ?

LB 4 : il est vrai que je ne leur dis rien / je ne pense pas leur avoir précisé / que j'l'faisais pas / alors i' savent que quand c'est à la maison / i' m'arrive de laisser / comme ça / i's viennent me voir simplement pour que je leur marque la date / mais je leur dis / je leur dis / i' m'est arrivé de leur dire / je laisse comme ça / y'a des erreurs mais / c'est très bien c'que tu as fait et / je je ne vais pas te corriger etc / mais je ne leur ai jamais parlé de l'histoire de la couleur non / ça c'est que'q'chose que / je je garde pour moi

I 5 : et donc ils ne #

LB 5 : mais ça s'rait intéressant en effet que le bleu fasse § je n'ai pas dit §§ non mais tu induis / sans induire d'ailleurs / mais tu me fais prendre conscience qu'en effet je ne leur ai jamais rien dit de / de cette histoire-là / je / ils ont bien conscience / parc'qu'i' viennent me voir quand i's ont fini d'écrire / + à la fin d'un atelier d'écriture / la phrase / écrite au tableau etc / je leur corrige et ils le savent: / en revanche / quand ils écrivent à la maison / y'a pas derrière / ils ne viennent pas me voir pour s'faire corriger /

i's savent que = implicitement que non / c'est c'est pas que q'chose que je vais corriger

I 6 : donc même quand tu corriges / ils § oui §§ ne le savent pas vraiment § bon voilà §§

LB 6 : ils ne le savent pas / et c'est plutôt parce que ça m'dérange / certainement / ou j'en sais rien : / mais en tout cas ils n'en font rien

I 7 : d'accord + et les par #

LB 7 : c'qui veut dire que d'ailleurs / en fin d'semaine i's amènent le cahier de vie / à la maison / ils l'amènent aussi dans la s'maine / quand ils le veulent mais / en fin d'semaine / dans les devoirs / y'a systématiquement / revoir le cahier de vie / donc c'qu' ils revoient / la plupart / bé revoient aussi leurs écrits / leurs propres écrits avec des erreurs d'orthographe :: / même si / souvent / y'a assez peu d'erreurs d'orthographe comme tu l'as dit / parce que souvent quand même / les parents font le travail avec eux / écrivent avec eux / donc euh::

I 8 : ça suppose / que dans cette école / enfin dans ta cla / dans cette classe de cette école / tous les parents / ont / ont les moyens d'aider leurs / leurs enfants à avoir une / orthographe assez proche de la norme / ou tu penses qu'il y en a qui n'trouvent pas ça chez eux ?

LB 8 : ah je pense que dans cette classe là / i'y en a qui ne trouvent pas ça chez eux / mai ::: très peu / non très peu / très peu il n'empêche qu'y'a des enfants quand même = alors plutôt ceux qui sont très à l'aise / qui écrivent systématiquement seuls / Lisa par exemple ce matin elle a présenté quelque chose qu'elle avait fait avec sa grand-mère mais c'était la première fois / d'habitude elle écrit seule

I 9 : d'accord

LB 9 : mais ce sont plutôt en effet les enfants qui sont très à l'aise / les autres écrivent assez peu seuls

I 10 : donc ceux qui sont peu à l'aise / écrivent peu seuls / et leurs parents sont à même de / de § oui / oui oui § d'aider pour cette orthographe là / OK = bon ça c'était parce que c'était un peu une découverte pour moi / tu l'as mis en place = alors tu as continué à faire vivre ce dispositif d'écriture d'la phrase

LB 10 : la seule chose quand même / si j'peux m'permettre /c'est que / la limite / de ce cahier de vie / à mon sens / ce sur quoi i' faudrait que je progresse / c'est qu'ils

l'utilisent vraiment comme un outil / ils vont jamais chercher pour l'instant = ils ne vont jamais chercher / dans leur cahier de vie / des mots / qu'ils pourraient / qu'ils pourraient réinvestir / pour l'écriture d'une nouvelle phrase etc

I 11 : et oui mais alors si ils allaient chercher des mots dans c'cahier de vie / et que ces mots soient mal orthographiés ?

LB 11 : mais je pense plus à mes phrases / parce que quand même l'essentiel du cahier de vie / au moins les deux tiers § mm §§ c'est quand même les phrases / que l'on construit ensemble / que l'on corrige ensemble etc

I 12 : et donc ils n'se trouvent / plus sur les murs

LB 12 : si mais là on est au début / sauf / celle-là qui est pas précisément la même réponse / i'y en avait eu deux / réponses / mais sinon / peu à peu j'enlève les #

I 13 : donc elles ne sont plus sur les murs / comme / comme outil collectif ?

LB 13 : oui voilà / pour l'instant y'a que les questions / après chaque fois qu'on répond à la question # d'accord # on enlève / on écrit

I 14 : mais sur ton mur y'a / tous les albums depuis l'début d'l'année § ah non / non non pardon §§ donc certains sont rentrés dans l'cahier d'vie / et sont sortis du mur ?

LB 14 : oui / là / l'dernier album étudié / c'était / *Toujours rien* / y'a encore quinze jours y'avait / l'affichage du réseau *Toujours rien* avec les différentes questions § mm §§ que j'ai sorti puisqu'on travaille maintenant sur un autre

I 15 : d'accord / et donc / les seules traces qu'i's ont de *Toujours rien* / c'est le cahier de vie ?

LB 15 : c'est l'cahier de vie + *Toujours rien* ou les albums antérieurs

I 16 : et tu penses qu'i's n's'en servent pas ?

LB 16 : non / je fais pas que le penser / ils ne sortent pas le cahier de vie / ils le sortent par contre / comme le cahier de découverte du monde / quand i's ont un moment / i's aiment bien le regarder / le relire / le re-dé = le dessiner / le faire évoluer / c'est vraiment quelque chose qu'ils ont du plaisir à reprendre

I 17 : c'est bien leur cahier

LB 17 : c'est bien leur cahier / ils se le sont approprié / et les parents jouent vraiment le

jeu / alors peut-être ici = ce s'rait p't'êt' différent ailleurs / mais n'empêche que assez souvent / y'a un enfant qui / va voir un spectacle / le billet est collé / la p'tit' phrase va bien / etc /

I 18 : OK / alors intéressons-nous à la production d'ces phrases = t'as / tu as envie d'dire quelque chose sur le choix d'la phrase ?

LB 18 : la phrases / elle était: / pas forcément / sur le plan orthographique:: / très pertinente / mais là / j'ai arrêté de: nécessairement / faire la bonne phrase qui va bien / etc / on fait les phrases / telles qu'elles arrivent / et: on essaie qu'elles soient / dites dans un bon français / mais après / qu'elles répondent bien à la question / c'est ça la priorité / c'est pas forcément = voilà et je:: = au bout du compte / on s'aperçoit qu'on met quand même en place / des choses petit à petit / par exemple c't'année / chose que j'avais pas du tout eu l'année dernière / se pose vraiment le problème du E-N-T / c'est que'q'chose de hyper récurrent / toutes les:: / au moins deux fois par s'maine / on y vient / donc là j'pense que là on va vraiment travailler en atelier / orthogra / enfin / cette histoire de E-N-T / sans / que l'objectif que ce soit acquis pour tous à la fin d'l'année / loin de là: mais c'est une question qui est vraiment / récurrente

I 19 : parce que l'atelier qu'j'viens d'voir / tu le mènes actuellement / une ? ou deux fois par semaine ?

LB 19 : deux fois par semaine

I 20 : tu le mènes deux fois par semaine / et depuis quand est-ce que tu es passée de la production en demi-groupe / à la production en groupe entier ? / telle que j'la connaissais / en #

LB 20 : depuis euh = deux fois par semaine depuis l'premier jour d'l'année = enfin depuis la première semaine / ça tout le temps / et ensuite depuis Noël

I 21 : depuis Noël / tu n'as plus d'atelier mémorisation en parallèle de l'atelier ?

LB :21 non parc'que / i' s'trouve que:: c'est plus simple pour moi en gestion / i' s'trouve que j'ai / j'ai pas d'élèves / aussi perdus / que ceux / de l'année dernière / l'année dernière / j'avais vraiment trois élèves / qui ne pouvaient pas seuls écrire un seul mot / alors qu'là / tous / même le petit groupe / toujours situé au même endroit / qui est un peu plus en difficulté / il parvient parfaite' = pas parfaitement / mais il parvient à écrire des choses au moins / c'qu'il entend / ce sont des enfants qui parviennent à chercher des

outils / à trouver des référents etc / donc / i's peuvent tout à fait / être / plus autonomes / et / donc j'peux tout à fait / à mon sens / gérer la classe entière sans #

I 22 : et l'atelier mémorisation / donc qui était mené en parallèle / a disparu parc'qu'il ne te semble plus utile / ou parce que il est à un autre moment ?

LB 22 : ah non / il est / récurrent / toutes les semaines / sous forme ludique / i's prennent les cartons / c'est que'q'chose qu'on fait à d'autres moments

I 23 : d'accord / donc tu / donc tu l'as / i' te servait de repli autonomie

LB 23 : voilà j'l'utilise à un autre moment / toujours en repli autonomie : mais § d'accord §§ pas précisément pour ces ateliers-là

I 24 : et tu peux dire que tous les élèves y passent à peu près régulièrement / à cet atelier / ou pas ? § oui §§ oui ?

LB 24 : ah oui oui / toutes les semaines / i's y passent § d'accord §§ après / les élèves les plus à l'aise / ont plus de cartes / les élèves les moins à l'aise en ont moins etc / je cible plus pour les élèves les moins à l'aise les / les cartes / que / je veux que / i's travaillent / dans la semaine / mais +

I 25 : d'accord // alors tu dis / je /// je m'inquiètes moins de la phrase à produire / parc'qu'au fond tu sais que tu vas réussir à en faire quelque chose ? / et que tu vas pouvoir réagir / un peu en temps réel / d'ailleurs j't'ai vu le faire là

LB 25 : oui + alors c'est vrai que c'est moins pensé / que ça ne l'était l'année dernière / les phrases elles arrivent / je = si la réponse est correcte etc / si on est tous d'accord / j'vais pas / systématiquement vouloir / qu'ce soit ma phrase qui ressorte / et donc ma phrase bien pensée /qui doit vraiment avoir / mener sur quelque chose de précis en orthographe etc

I 26 : OK / ça veut dire que tu te sens maintenant / tout à fait capable / de de réagir sur leurs phrases / et / justement / je t'ai reproduit l'tableau tel qu'il était / et j'aimerais / qu'tu m'dises / c'que tu t'dis = bon c'est vrai que ta pratique te laisse le temps de / de digérer leurs propositions / puisque tu les recopies / tranquillement / dans un temps de silence = visiblement pour eux / i's savent c'qu'i's ont à faire / i's savent c'que tu fais / qu'est-ce que ça t'inspire ces / ces séries d'mots où i'y en a plusieurs ? /

LB 26 : alors / bon là / il était difficile de / mettre en place quelque chose / sur le [s] /

sinon que = bon là si / c'que j'espère en retirer / c'est que q'chose que j'aimerais rendre un peu automatique / c't'à dire c'est toujours cette histoire de = ça fonctionne comme tel autre mot / par exemple le [aʒ] / que j'avais pas du tout anticipé / mais i' n'empêche que / c'est pas forcément venu d'eux / je les ai un peu induits / mais cartilage / ben souvent / les mots qui finissent par [aʒ] / et même peut-être toujours = ça c'est toi qui me le diras = mais ça c' finit toujours pas A-G-E / comme plage / comme:: § mm §§ / i's ont donné plusieurs exemples / et c'est plutôt / rendre cette habitude / plus plus régulière // qu'ça devienne / presque comme un réflexe /

I 27 : et ça ça te vient quand ? / parce que c'est effectivement / tu as raison / c'est bien toi qui les mets sur la / sur cette voie du [aʒ] / au lieu d'travailler sur le son [ʒ] / tu leur / donnes / une unité qui est l'unité [aʒ] / et cette idée elle te vient quand ?

LB 27 : à l'apparition de leurs erreurs / je je les = je pense pas

I 28 : pendant qu'tu les recopies ?

LB 28 : je savais que dans la = j'attendais comme réponse forcément cartilage § oui §§ donc quand j'attends ça quand j'fais ma p'tite préparation à la maison / je passe pas beaucoup de temps / et je me dis pas ça / i' va venir ça / je veux mettre / plage derrière etc / pour:: travailler par analogie / c'est seulement quand je vois apparaître le A-J-E / i' serait pas venu le A-J-E / j'aurais pas dit / [aʒ] comme plage etc

I 29 : d'accord / on va dire qu'c'est entre l'moment d'la / où tu les copies au tableau / et l'moment où tu mènes le groupe à l'oral / en en regardant avec eux § voilà §§ l'ensemble

LB 29 : oui même au moment où je les copie au tableau / au moment où j'analyse leurs différentes propositions / de la même façon / quand je vois une proposition [o] au pluriel / et [kartilaʒ] au pluriel / je me dis en écrivant tiens il faut que je les mette ensemble / pour ne pas qu'les enfants réfléchissent à quel [o] choisir / c'est parce que ça va avec le [kartilaʒ] au pluriel / donc ça c'est vraiment / au moment de l'écriture

I 30 : d'accord / donc tu m'as bien expliqué c'que carrelage / cartilage pardon / t'inspire / [grã] / [grãdis]

LB 30 : ben [grãdis] :: / alors bon / y'a l'idée du: / du A / donc travailler par famille / ça c'est vraiment quelque chose que j'avais pas pensé non plus / mais qui = que l'on voit souvent = et eux-mêmes là / assez souvent = là j'ai un peu induit aussi / mais / i's sont

capables maintenant de dire::/ aussi bien là le travail par analogie / ça vient régulièrement = oui mais c'est comme etc / de la même façon le travail par famille / [grãdis] / mais si dans [grãdis] y'a [grã] / grand / grandir / grandeur etc / donc / c'est bien le A qui / que l'on retient / après / toujours dans ce travail / on commence toujours par se demander / quels sont les mots qui ne / qui ne produisent pas le son demandé § mm §§ alors [grãdi] / [z] / ça quelques-uns peuvent le voir / m'enfin / à mon avis / plus de la moitié / de la classe / sont capables de dire qu'ça fait pas [grãdis] / et après / ben pour l'histoire du C / plutôt que les deux S / là aussi on peut retravailler par analogie / et se dire finissent etc / c'que j'ai pas fait là / parce que ça me semble difficile § très bien §§ / donc euh / ben on en reste à / voilà c'est c'est c'uilà et puis § OK §§ à des moments comme là j'ai dit pour conjugaison / c'est pas un mot majeur / c'est pas un mot qu'on veut nécessairement retenir / dans le / en CP en tous les cas / donc on passe / on en reste à barrer ceux qui ne font pas conjugaison / comme le dernier par exemple / ou le troisième / sans analyser le son [g] / que l'on a pas vu / qui est difficile / et que l'on va bientôt voir / mais euh / i' n'empêche qu'on a pas / on y passe pas deux heures / donc on / donne / le terme générique / et puis on passe

I 31 : bon / et puis tu fais aussi sur [gras] un travail tout à fait intéressant / sur la § les homopho §§ comparaison des homophones / [gras] [a] / § mm §§ donc en fait / tu es très à l'aise dans cette = enfin / pour moi qui t'ai vu rentrer dans cette pratique / qui t'ai suivie / moi j't'y sens très très à l'aise / tu sais constamment / les choix qu'tu fais / pourquoi tu les fais / donc tu aboutis / à la phrase bien orthographiée / avec cet oubli du E-N-T / qui est plus amusante qu'aut'chose / et / et les enfants / tu as l'impression qu'i's en gardent quoi ?

LB 31 : et / c'est toujours la / la bonne question / alors après = ben si euh / à mon avis / une façon de faire / toujours / c'est à dire / une façon de procéder / aussi bien / aller chercher des référents / des outils / travailler par analogie / savoir aussi:: / écouter / écrire c'que l'on entend / des choses comme ça / plus encore une fois = c'était l'objet de mon mémoire l'année dernière = plus que retenir comment on écrit [gras / a] / même si grâce à ben / va bientôt falloir qu'ils le retiennent mais:: / je n'suis pas sûre que / que dans une semaine / i's sachent = que la plupart sachent écrire cette phrase / dans son orthographe/ i'y en aura de toute façon très peu / c'est pas forcément l'objectif / précis / de ce travail-là / c'est plus:: des attitudes / que /// que savoir reproduire cette phrase /

après / par incidence / j'espère quand même qu'il en reste= quelques-uns vont quand même retenir grâce à / quelques autres / vont en effet retenir que cartilage / et bé c'est – AGE / et dans trois jours quand j'avais leur demander d'écrire / carnage // et bien / naturellement // sans se référer à cartilage / mais ils se souviendront que / ben tiens on avait bien dit que les –AGE = voilà etc / plus des choses qui s'automatisent peu à peu que cette phrase précisément / et c'est pour cela aussi que je / j'passe pas trop de temps à réfléchir à la phrase attendue / parce que / à mon avis c'est / c'est plus des attitudes qui s'construisent / des réflexes que j'maitrise pas toujours / voilà / certains vont y= vont se souvenir que [aʒ] / ça va / s'écrire comme ça / la fin des mots finissant par [aʒ] / d'autres vont / retenir d'autres choses / et #

I 32 : donc l'important pour toi / c'est qu'y'ait un milieu riche § voilà § dans lequel #

LB 32 : y puiser = va s'construire / à travers ce milieu riche

I 33 : et avec le sentiment que les:: / les moins armés / arrivent quand même à y puiser des choses ? / c't à dire que la richesse du milieu n'est pas / un lieu de noyade § non §§ tu sais comme #

LB 33 : j'ai pas ce sentiment là / ici / et dans cette classe de cette année-là / précisément / parce que vraiment cette année j'ai aucun élève en très grande difficulté / je ne pourrais pas être sure / de moi: si j'avais / comme l'année dernière un Nils ou comme ça / là en effet ça pourrait vraiment être un lieu de noyade / c't'année je crois vraiment avec certitude que / chacun y puise des choses

I 34 : OK + allez un dernier p'tit point parce que l'heure tourne / tu fais cette séance / avec l'ardoise / autour des mots coude épaule poignet cheville hanche // pour toi c'est quoi l'objectif de c'moment ?

LB 34 : c'était pour euh / te montrer d'autres choses § rires §§ non c'était / ben ça alors c'est que'q'chose que j'fais souvent / j'l'aurais pas fait c'matin / i's avait déjà écrit / réfléchi etc / mais c'est que'q'chose qu'on fait souvent / et ben on se demande / comment s'écrivent des mots / qu'on ne connaît pas forcément / donc c'est toujours: /// se poser des questions / alors là / ils ne sont pas venus naturellement = aller chercher des outils / ce que je pensais qu'ils feraient / et je leur ai = s'ils avaient posé cette question / je ne leur aurais pas permis de puiser dans des outils / dans Ribambelle par exemple / ils ont le corps et /// ils auraient trouvé certainement des réponses / mais là l'idée c'était

vraiment de / d'essayer de / de réfléchir en amont / à comment s'écrivaient les mots / pour mieux ensuite les:: / les lire / et retenir / la façon dont ils s'écrivent / une fois qu'on leur donne le bon terme / c't'à dire que épaule / bon là je crois savoir que tous savent lire épaule / le lire / et avoir réfléchi avant à comment i' pouvait s'écrire / je pense que maintenant / i's seront plus armés à = pour le réécrire / et ne pas s'tromper sur le [ɔ] / par exemple / d'avoir réfléchi à comment il s'écrivait § mm §§ voilà j'pense que plus facilement / là / si je refaisais le test / je pense qu'ils / ils écriraient plus facilement épaule avec A-U

I 35 : et qu'est ce que ça veut dire réfléchir ? quand on / quand on veut écrire coude évidemment / quand on veut écrire épaule / quand on veut écrire poignet / je pense en particulier évidemment au [k] / de coude / au [ɔ] de épaule / et au E-T / de poignet / qu'est-ce que tu appelles / réfléchir pour les enfants ?

LB 35 : et bien se demander / quel / quel [e] de poignet je vais choisir / alors on a pas été aussi loin / parce que / en fait = pas travailler sur ça / et puis qu'y'avait pas forcément / d'élément d réponse / de ma part / possible / poignet je sais pas pourquoi ça fait / E-T à la fin / mais plutôt coude / par exemple / réfléchir + euh :: + comment ce coude = alors on l'a fait / la plupart y sont parvenus / y'a eu un Q-U quand même mais / euh /// oui c'est se poser ces questions /// revenir éventuellement / à des choses connues / au moins dans la tête / le [k] on l'écrit de différentes façons / quel est celui que je vais retenir / sachant que j'vais plutôt m'appuyer sur le plus simple / le C / aucun ne s'y est trompé / à une près qui a écrit Q U + = non c'est souvent ça / c'est que q'chose que je leur demande souvent / plutôt que de leur donner les mots / les faire réfléchir / sur des mots relativement simples / à part poignet / à mon avis qui posait vraiment problème / épaule coude etc beaucoup y sont au moins arri = enfin:: / pour / ensuite qu'ils le retiennent mieux / lorsque je leur donne le vrai mot au tableau / qu'ils le mémorisent mieux / orthographiquement

I 36 : est-ce que tu / dirais que finalement / tu attends / qu'ils focalisent leur attention / sur les quelques / phonèmes qui sont problématiques parce qu'i's ont beaucoup de graphies ?

LB 36 : euh:: oui mais sans le dire

I 37 : sans te le dire à toi / ou sans le dire à eux ?

LB 37 : sans leur dire à eux = c't'à dire que + naturellement là / par exemple dans coude / je vais / bon je vais leur dire / bon bé quand même = sauf si on a posé cette question / mais c'est quel [k] ? / j'sais pas comment on écrit [k] son qu'on avait vu la semaine d'avant / j'dis ben tu peux regarder en face de toi / et donc là i's étaient perdus / forcément y'avait / les quatre graphies au tableau / et quel est celui qui / que l'on voit le plus facilement / que l'on rencontre / et là de lui-même il a dit le C /

I 38 : d'accord / donc d'une part / une fois qu'l'enfant a repéré / que là il a intérêt à avoir un doute orthographique § oui §§ + tu tu essayes de de de l'outiller d'abord par la fréquence / § oui / pas forcément parce que épau le § § / et qu'est-ce que tu aurais fait § épau le § § c'est ça / qu'est-ce que tu aurais fait si un enfant t'avais dit / c'est quel [ɔ] dans épau le ?

LB 38 : beaucoup / la plupart ont écrit O § oui §§ donc + voilà / là j'ai pas d'élément à leur apporter après / ça dépend des mots / quand ils appartiennent à une famille / quand on peut / là c'était pas le cas / en tous les cas pas à ma connaissance / donc euh ben / on donne pas de / ben / on dit / épau le ça s'écrit / ce épau le là avec A-U / c'est la fréquence de l'utilisation qui va faire qu'i's vont le retenir §oui §§ i's ont vu / voilà / épau le on peut l'écrire / en effet / si on l'écrit avec un O ça fait bien épau le / mais / pour le coup c'est A-U / donc on l'écrit au tableau pour qu'ils le retiennent / on va le relire après

I 39 : alors justement / pour un / pour un tel cas / et on peut dire / que c'est le même cas / pour le [e] de poignet / où:: la fréquence ne nous aide pas / la famille ne nous aide pas / on peut s'poser la question / et on peut aussi demander / alors c'est #

LB 39 : tu sais ça me fait penser à / la pédagogie en général / j'trouve souvent que si on s'pose la question / on comprend mieux la réponse / et on / l'intègre mieux la réponse / l'orthographe pour moi c'est un peu ça aussi c't'à dire / si on s'pose la question d'savoir comment on va écrire ce mot / et bien on retiendra mieux / quand on aura / la réponse / plutôt que de leur balancer épau le / même si évidemment qu'on fait ça / de façon intuitive / c'est en lisant / Cyprien par exemple / il a pas eu besoin qu'on lui dise épau le / A-U / pas besoin de l'écrire avant = c'est parce qu'il l'a vu / c'est un lecteur / à mon avis depuis un certains temps / Lisa pareil / bon i's sont capables de / ils l'ont vu / le grâce / à / c'est pareil / i's ont pensé à mettre le chapeau etc : / mais / pour beaucoup / à mon avis / qui n'vont pas le rencontrer / voilà c'est pas des mots épau le poignet qu'on va / i' s'trouve qu'en c'moment on va beaucoup les rencontrer / parce

qu'on travaille dessus / mais / il me semble / que en tous les cas / c'est une pratique que je fais souvent / et dans d'autres domaines aussi / c't'à dire on s'pose des questions d'abord / donc on essaie de réfléchir à comment s'écrit le mot / même si y'a pas après de / de = j'peux pas leur donner de réponses sur le choix du [e] etc mais / de l'avoir écrit avec un E accent / i's s'disent tiens / ben non c'est pas ça / je là = je retiens sans sans = de façon implicite

I 40 : et tu n'envisages pas / tu n'imagines pas / de traiter / différemment / les mots / comme coude / où effectivement / c'est quand même / l'effet d fréquence / qui permet d'trancher / et des mots comme épaule où + où la fréquence ne permet pas d'trancher § oui oui §§ en plus si i's tranchaient / i's tranchent faux / pour la graphie de la lettre O / ils ont raison / c'est malgré tout la plus courante en français

LB 40 : si ce serait bien / mais là / c'était / pour le coup / pas le but / c'était juste / les faire réfléchir à l'écriture du mot / et puis leur donner la solution

I 41 : et i' t'est d'jà arrivé de traiter différemment / des mots / parc'que § oui §§ ce que eux peuvent réfléchir / ben c'est pas sur l'même plan / y'a des fois où la réflexion comme tu dis / moi le mot me gêne un tout p'tit peu mais / c'est bien une activité intellectuelle en tout cas / leur permet d'avancer / une construction solide / et d'autres / où elle ne fait que les fourvoyer / comme épaule / i' t'arrive de #

LB 41 : ben quand je peux m'appuyer sur des choses:: / que la langue nous offre / pour épaule #

I 42 : et pour épaule elle n'offre rien

LB 42 : oui je sais pas / je pourrais pas comment le traiter

I 43 : tu n'imagines pas

LB 43 : j'peux pas dire / que c'est comme / tel autre mot / je peux / moi j'm'appuie en général soit sur des analogies / ben épaule j'vois pas / soit sur des mots appartenant à la famille / je ne vois pas non plus / soit sur le son / mais épaule / ça s'rait avec un O ça s'rait pareil / ce § oui oui §§ serait pareil § on est bien d'accord §§ non / j'vois pas là précisément

I 44 : donc tu les traites comme les autres / parce que tu vois pas § oui je donne le cadre §§ comment les traiter différemment ? OK

LB 44 : faute d'éléments / ça m'arrive souvent

I 45 : j'te remercie

Annexe VI-a-3

Transcription de l'entretien du 18 03 2009 avec ENS1 (NO)

I 1 : Voilà / donc tout d'abord / j't'ai jamais d'mandé que'q' chose / de tout simple / est-ce que tu peux préciser c'qui t'motivait / au début / dans c'travail en commun ?

ENS1 1 : euh :::: l'exemple de Lxxxx + et ce qu'elle m'avait dit // de ce qu'elle faisait avec toi / parce que ça me semblait / à la fois aller avec c'que je faisais / mais surtout :: / le prolonger / le tirer:: / vers l'avant

I 2 : oui / alors ça c'était très en amont / et après + j'ai commencé à t'parler + à toi / quelques fois en faisant référence au travail avec Lxxxx mais / et quand j'ai commencé à te parler de qu'on f'rait dans ta classe / est-ce que tu peux dire + c'qui dans les propositions qu'j'te faisais / retenait ton attention / te chatouillait / t'intéressait / enfin / est-ce que tu t'souviens d'ça ?

ENS1 2 : oui / si / euh ::: / le :: ce qui a / m'a accroché de suite / c'est l'histoire de l'orthographe / parce que c'est une discussion qu'on a de façon récurrente avec mes collègues de cycle 3 / qui sont confrontés à des enfants euh // qui écrivent phonétiquement / pour moi / la façon dont on a appris à lire aux enfants / est directement corrélée avec ce problème / donc je me disais que c'était une bonne façon de:: / de changer +

I 3: et plus particulièrement encore / quand j'ai commencé à te proposer un / un modèle d'action § tu veux dire / sur les questions §§ commencé à dire on va faire comme ça / vraiment à le faire

ENS1 3 : dans le faire ? alors ce qui a de ::: / de difficile à mettre au clair au début / c'est la part / je parle du travail qu'on fait sur les albums quand on produit les phrases / la part de ce qui est euh / de la / de c'qui relève de la compréhension du texte pour les enfants / c'est à dire vraiment un travail de lecture + à séparer de ce qui est euh :: / proprement production de phrase:: / dans lequel rentrent toutes les notions orthographiques / ça c'était un peu confus pour moi / je voyais pas bien:: / comment on allait faire :: / entre les deux / le lien entre les deux

I 4 : et au bout du compte ? / y'a un lien pour toi maintenant ?

ENS1 4 : maintenant il y a un lien / le lien c'est la langue +

I 5 : tu peux préciser ?

ENS1 5 : euh :: qu'on est obligé / pour comprendre un texte / de prendre en compte les choses de la langue / qui ne sont pas seulement oralisées / mais qui sont écrites // et on ne peut les comprendre / que quand on est rentré dans une compréhension fine de la langue / j'en veux pour exemple *Okilélé*

I 6 : ç't'à dire ?

ENS1 6 : eh bé *Okilélé* / pour un enfant / il entend [okilele] / et :: i' sait pas si c'est le nom du personnage ou si c'est:: / ce que disent les pa = ce que dit les parents = ce que disent les parents / et tant que:: / tous tous ces jeux de mots dont on se régale nous adultes dans les albums // pour les enfants ça fait pas écho la plupart du temps / ils n'en:: savourent pas /// tout le sens

I 7 : donc tu fais l'hypothèse / que cette année / tes élèves / comprennent / différemment / *Okilélé* que d'aut'es années = tu l'avais utilisé ?

ENS1 7 : oui / oui / oui / alors j'l'avais utilisé qu'avec des plus grands / mais malgré ça / avec les enfants qui étaient le plus / en difficulté / les moins avancés / y'avait toutes ces finesses / tout cet humour qu'y'a autour des noms des personnages en particulier / ou des noms d'objet qui leur échappaient complètement / parc'qu'ils n'avaient pas le recul de ce qu'est un nom et / comment on peut / rien qu'avec les sonorités de la langue jouer / enfin fabriquer / un nom / que'q'chose comme ça

I 8 : et + est-c'que tu peux dire main / main maintenant / c::c'qui / bon c'est c'est qu'une transition / c'est un moment transitoire / c'est pas du tout la fin du travail mais / euh :: est-ce que tu dirais qu'y'a des choses dans ta pratique / que tu as changées ? = à dire que tu les aies changées d'ailleurs volontairement en disant / ah j'vais faire comme ça / ou / ou que tu te dises / tiens mais avant j'faisais pas comme ça / et :: #

ENS1 8 : la production d'écrit / je la faisais jamais sur de la compréhension fine d'un texte / sur la compréhension de l'implicite dans un texte / la production d'écrit / je la faisais toujours sur euh :: / un texte dont on avait / sur lequel on avait / on avait repéré une structure répétitive / on la réemployait / en la transformant / que'q'chose comme ça / jamais / la production du texte / euh :: était euh :: menée de A à Z / c'est à dire de la / de l'élaboration de la phrase à l'écriture de la phrase / on écrivait toujours sur une trame § mmm §§ / préexistante / ça ça a complètement changé / ce qui a :: /

changé alors / depuis l'an dernier le travail que j'ai fait avec Lxxxx / ça avait commencé à bouger / mais là maintenant / je me sens vraiment plus à l'aise dedans / c'est tout ce travail d'observation / j'crois plus qu'on a droit de le dire // réfléchi de la langue / euh :: / tous ces panneaux là / sur [e] E-T [e] E-S-T / le X à la fin de certains mots au pluriel voilà toutes ces choses là que / qui se mettent au point / au clair / qui se mettent à jour avec les enfants au fur et à mesure / ça c'est un travail que j'avais pu mené en CE1 / et que je n'avais jamais mené en CP / et je trouve qu':: que / euh / de commencer plus tôt / ça met les enfants en éveil / d'une façon différente / parc'qu'ils n'passent pas par la règle / § mmm §§ et ça leur donne une + une intelligence / sur c'qu'i's lisent / i's sont vigilants

I 9 : tu dirais intelligence / ou vigilance ?

ENS1 9 : non / une intelligence / parc'que l'observation / est / n'est / c'est pas seulement de l'observation / c'est aussi / je sais pourquoi / et je peux le réutiliser +

I 10 : mais c'est pas des règles

ENS1 10 : non / c'est pas des règles / c'est euh des choses / des des des / des récurrences

I 11 : t'as des exemples là / sur le mois de janvier février ?

ENS1 11 : ouh là // quand on a du écrire [travo] / euh::: euh :: / Noé i' / il est venu me demander / c'est travaux / je sais que on parle de plusieurs travaux mais mettre un S / je crois que comme y'a un U i' faudrait mettre un X = parc'qu'on avait vu / à plusieurs reprises / qu'y'avait des mots / comme ça: i's avaient repéré le U / ç'a pas été verbalisé / c'est qu'à ce moment là que Noé i' l'a verbalisé mais ça avait été verbalisé / les années précédentes de cette façon-là / c'est pour ça que je l'ai repéré dans les = Noé / comme y'a ce U / i' voulait mettre un X à la place du S / tu vois c't'espèce de = c'est plus seulement d'la vigilance / je l'ai remarqué /// je / comprends que'q'chose du fonctionnement / donc je le #

I 12 : d'accord / euh :: / et / y'a une phase dont tu parles pas beaucoup / là pour l'moment = pourtant tu sais qu'j'y tenais / c'est cette phase de comparaison + des / des écritures = c't'adire qu'une fois qu'on a produit la phrase / on va / confronter / les propositions de différents groupes /// où tu en es avec ça ?

ENS1 12 : pour moi ça c'est le plus difficile / parce que euh:: // ce qu'y'a de plus

simple à faire dans ce cas là c'est = est-ce que tous ces mots ? / qui sont écrits de différentes façons / y compris les plus farfelues = la la chose la plus simple à faire sur ces mots là c'est = bon / on va commencer par éliminer / ce qui ne chante pas / ce qu'on veut § mmm §§ /// mais entre / chanter juste et écrire juste /// y'a un tel hiatus que /// je trouve que là / c'est difficile de = d'utiliser vraiment / le:: leurs productions /// je je = la seu = la seule chose que je me sens à l'aise de faire vis à vis d'ça c'est = voilà / là on va les comparer / euh:: / donc / éliminons celles que / celles qui ne chantent pas correctement / après effectivement / faire appel à leur mémoire / en leur disant / est-ce que ce mot on l'a déjà vu ? / ou qui leur ressemblait ? / ou de la même famille ? / que'q'chose comme ça / mais je trouve que c'est / ça / comme les écritures qui sont des fois très très farfelues / c::'est très difficile / c'est sans doute le plus difficile

I 13 : très farfelues ? ou / très différentes ?

ENS1 13 : y'a y'a des choses très farfelues / euh :: / des E qui se mettent à n'importe quel endroit / euh :: parc'qu'à force de faire chanter les consonnes i's rajoutent des S des E partout / après les E par exemple / des choses comme ça / et euh :: + si farfelues / des des choses / des choses qui vont être inversées / ou des choses comme ça / donc ça qu'on peut entendre § mmm §§ / mais eu :: = alors c'qui s'met en place petit à petit maint'nant / c'est que quand on ne sait pas choisir entre plusieurs graphies / par exemple du son [o] / on prend la plus simple / mais ça a ses limites rapidement quoi

I 14 : c't'a dire que tu:: / tu tu retrouves là / cette = ce point limite où les enfants / i's peuvent pas

ENS1 14 : i's ne peuvent pas / voilà / vu l'état de leur connaissances / y'a un moment où / i' faut que / la solution soit apportée par l'extérieur par le maître quoi / parce que leur euh / leur expérience / des mots / de la langue / de la lecture est pas suffisante pour faire appel à tel texte / alors peut-être que ça rejoint aussi ce que on disait y'a pas longtemps / c'est que / on a pas / assez développé des outils en amont

I 15 : c't'à dire ?

ENS1 15 : que :: / si :: / si par exemple / dans une classe idéale où j'aurais anticipé par exemple toutes les difficultés que je pouvais aborder: avec des CP / depuis le début de l'année j'avais des panneaux verts où je collectais / des mots : / avec eux : / par exemple sur le S au pluriel ou E-N-T à la fin du verbe des choses comme ça / peut-être

qu'à ces moments -à / j'aurais plus de ressources pour aller chercher dans les panneaux § mmm §§ / parce que nos outils s'raient mieux construits / je pense que c'est un problème d'outils / d'outils mis en place au préalable / on peut pas aller chercher dans un texte à l'aveugle quoi / même si on sait que le mot y est = le temps qu'les enfants l'ai trouvé / c'est trop long

I 16 : et alors si on prend un mot comm'abandonné / qu'on a eu dans une / dans une des phrases / est-c'que tu imagines quels outils / auraient pu leur permettre / de s'en / sortir avec ces deux N / est-c'qu'y'avait des outils possibles ?

ENS1 16 : là j'pense qu'on est = que les outils / euh ::: / sont pas du ressort du CP / je pense que là on va = on est un peu trop = on est un peu trop loin / dans l'orthographe § mmm §§ : je pense qu'i' faut quand même / se poser des limites sans être:: / sans être enfermés dans un carcan mais / se dire que / y'a des choses / qui ne relèvent pas des compétences d'un enfant de CP / et que ça se verra plus tard / ça veut pas dire qu'on leur donne pas § mmm §§ qu'on leur explique pas / mais // qu'on a pas un objectif d'apprentissage là-dessus

I 17 : alors // final'ment pour toi aujourd'hui ? / qu'est-ce qu'on fait si les enfants / veulent = doivent / écrire / abandonné

ENS1 17 : on peut leur donner /// au préalable / on peut leur donner / euh ::

I 18 : c'est quelque chose que tu faisais ? / c'est quelque chose que tu fais ?

ENS1 18 : leur donner des mots ?

I 19 : oui

ENS1 19 : alors euh :: : j'l'ai pas toujours fait / c'est assez récent dans ma pratique / euh :::/ c'que j'te disais au début hein // je pense que la façon dont on apprend à lire aux enfants a une influence sur leur orthographe plus tard / et je sais que pendant longtemps / ça fait longtemps que j'fais du CP / euh quand mes élèves en fin de CP arrivaient / à me donner / une production phonétique d'un mot / et correctement coupée / pour moi j'avais atteint les objectifs de fin du CP / je suis beaucoup plus exigeante maintenant

I 20 : tu penses que c'est plus exigeant ? ou c'est différent simplement ///

ENS1 20 : j'pense que c'est plus exigeant //// euh ::: oui c'est plus exigeant / ça

demande beaucoup plus / beaucoup plus d'attention / beaucoup plus d'entraînement / non c'est plus exigeant +

I 21 : y'a eu une = c'est génial que je change mon ordre / mais c'est pas grave = y'a eu un un un / une leçon justement sur *Okilélé* / euh ::: et c'est moi qui l'ai :: = non c'est moi qui l'ai vue / et y'avait c'moment où tu as fait produire à tes élèves les plus en avance / tu leur as fais produire les phrases qui allaient avec les images § oui oui §§ / et pendant que toi tu t'occupais du groupe de besoin = et::: tu t'souviens / j'étais un p'tit peu / un p'tit peu dépit / un peu cata / catastrophé entre guill'mets : parc'que j'avais l'impression / que par rapport au moment où on écrivait en orthographe / i's avaient un peu reculé / avec beaucoup de + de recours à l'oreille § oui §§ et en particulier euh / une sorte de refus d'utiliser certains outils / dont par exemple le mot / un évier qui s'trouvait sous leur:: / sous leurs yeux § mmm mmm §§ / comment t'as traité ça finalement ? / et qu'est-ce que t'en as pensé aussi § alors §§ de c'moment-là toi ?

ENS1 21 : alors / moi j'ai toujours beaucoup mal / à traiter ces écrits / qu'i's font euh + qu'ils font chacun pour eux / en même temps / je pense que c'est important qu'i'y ait des moments où les enfants écrivent / tous seuls / pour eux-mêmes / qu'on écrive pas toujours en groupe euh :: parqu'y'a du plaisir et de la jubilation à écrire et / et que / et que c'est bien que ça se lâche / et que / et que les enfants puissent écrire des choses qui sortent d'eux-mêmes / je je trouve ça important / mais c'est vrai que d'un autre côté / la présence des autres / oblige à la discussion / et oblige à la négociation / négociation qui a plus lieu quand i's sont tous seuls / donc / ce qui libère leur plume: enfin / ce qui permet d'libérer leur plume d'être seul / ça libère leur plume aussi / ça leur permet d'écrire sans plus s'poser d'questions / parce que les autres ne sont plus là

I 22 : mais est-c'qu'on peut pas faire un jeu d'mots / un jeu d'polysémie sur le tout seul / ? c'que tu veux c'est qu'i's écrivent / ce que / ce que eux ont envie d'écrire § oui §§ et effectivement / y'a / le fait qu'i's soient en groupe / d'une certaine manière § mm §§ bloque cette indépendance d'invention / § mm §§ // mais y'a un autre aspect du tout seul /// qui est euh ::: / de réaliser / ce sens qu'i's ont choisi / tout seul / § mm §§ et :::: / comment est-ce que t'envisages finalement / qu'y'ai pu = de pouvoir / faire cette séparation des deux / tout seul / est-ce que t'es = est-ce que tu penses qu'on peut l'envisager d'ailleurs ?

ENS1 22 : je sais pas ::: j'sais pas trop là / moi la difficulté que j'ai avec ces écrits qui

sont produits par les enfants + tous seuls // c'est après / qu'en faire pour tous ? / voilà / qu'est-ce qu'on peut en faire pour tous ? / la solution de:::: / de faire un corrigé commun / de faire une phrase § mm §§ commune de consensus qu'on copie sans faute etc / c'est c'que je fais mais je trouve pas ça § mmm §§ satisfaisant / voilà / euh ::: + demander aux enfants / de revenir sur leur écrit / à partir par exemple d'une / d'une fiche de relecture ou que'q'chose comme ça comme on fait avec les plus grands / je trouve que c'est stérile avec les plus petits / ils n'y reviennent pas / ils ne se relisent pas pratiquement pas / et euh :: / voilà / c'est une / c'est une bagarre qui = d'où je sors pas vainqueur quoi / donc euh:::: / comment faire avancer ça ? / je n'sais pas / mais / en même temps / j'ai pas envie d'arrêter ça / parce que je //// / les gamins m'amènent très souvent / des choses qu'i's ont écrites chez eux / des phrases § mmm §§ / au début des mots / des phrases / avec un dessin / des choses comme ça quoi / et je pense / que c'est / c'est plus qu'important / c'est primordial / qu'ils se / qu'ils s'arrogent le droit d'écrire / § mm §§ // alors après / que: / ce ne soit pas: /// parfait d'un point de vue orthographique / je suis pas sûre qu'ce soit un problème / parc'que quand i's ont besoin /// euh :: / quand i's ont que'q'chose d'important à écrire / qu'i' veulent :: / se faire pardonner quelque chose / demander que'q'chose à quelqu'un / qu' i's ont besoin / que ce soit / que l'message soit très explicite et que / les formes soient respectées / i' viennent demander / mais y'a des moment aussi où euh ::: / voilà c'est le plaisir d'écrire / et j'écris comme euh :: / comme ça vient / sans euh:: / sans me poser des questions / euh:: ceci dit y'a des enfants / qui commencent / cette année à écrire en respectant certains / certains critères orthographiques / le S au pluriel / la majuscule / des choses comme ça / donc chaque fois moi / je le :: / je le valorise § mm §§ mais :::: / d'un autre côté / je ne / je ne pénalise pas le reste / je ne le mets / je ne le mets même pas en exergue quoi / euh:: = quelquefois y'a des enfants qui demandent / est-ce que j'ai fait des fautes ? là je dis / oui y'a des fautes / y'a une faute ici / celle-là t'aurais pu peut-être ne pas la faire / celle-là tu pouvais pas = alors c'était voilà / c'est un mot difficile / des choses comme ça / mais en tous les cas / s'i' : me demandent pas / je ne leur dis pas / oh la la c'est bourré de fautes § mmm §§ voilà / je les laisse / à la production / parc'que j'préfère qu'y'ait production avec des fautes que pas de production du tout /

I 23 : oui / alors tu sais qu'pour moi dans ces fautes / y'a deux aspects / y'a des fautes qui relèvent de la syntaxe / et puis y'a ces autres :: ces autres erreurs qu'ils font § mm

§§ où on sait bien qu'i' pouvaient pas trouver § mm §§ et moi j'ai eu l'impression / parmi tes / que tous tes bons élèves / actuellement / parc'que c'est à eux qu'se pose le problème / qu'ils valorisaient / pour eux-mêmes / le fait d'faire seuls / sans recours aux outils +

ENS1 23 : ah bon /// tu penses que / là c'que t'es en train d'me dire ça veux dire que / tu penses que :: //// faire seuls pour eux / ça veux dire / c'est la liberté magnifique et:: / et tant pis pour tout le reste

I 24 : non / je pense qu'ils croient / qu'ils croient qu'ils vont / y arriver

ENS1 24 : qu'i' vont y arriver / et moi j'pense qu'ils ne se posent / pas / la question ++ ils écrivent / § mm §§ d'accord / beh :: quand moi je prends leur feuille et je lis / ah / elle arrive à lire c'que j'ai écrit / i' sont contents / j: j: j'ai bien écrit / donc y'a bien tous les mots / i' sont contents / et le reste :: / ils l'ont oublié / mais ils l'ont oublié dans le plaisir d'écrire / j'pense pas que c'est euh :: / euh :: voilà / je me débarrasse de toutes ces choses là / j'pense pas que c'est une démarche en tous les cas / ni consciente / ni euh ni délibérée / je pense que c'est euh:: / voilà j'ai écrit / c'est sorti de moi / et c'est ça qu'y'a d'important / mais c'est p'tet ce que j'valorise aussi / c'est p'tet l'image que j'en donne aussi

I 25 : mm / je sais pas pour l'moment / j'ai simplement constaté que /+ beh que tu avais recréé dans ce travail sur *Okilélé* / ce moment / où i's pouvaient prendre en charge / euh ::: une production d'écrit § mm §§ alors c'est vrai que la consigne pouvait nous sembler très étroite / mais finalement pour eux elle a été: / porteuse de beaucoup d'liberté / § hmm §§ et que dans cet espace de liberté / ils se trouvaient / devoir écrire des choses / qu'ils ne pouvaient pas § mm inventer § qu'ils ne pouvaient pas inventer § mm §§ puisque c'est cette chose de l'orthographe qu'on a posé au début du / travail / que / y'a une grande partie des mots / i's n'peuvent pas en inventer l'orthographe § mm §§ i's peuvent juste les / les phonographier § mm §§ et donc se tromper // et: / et c'que j'me demande / c'est quel' = quelle est la = la part ? // sur laquelle l'enseignant // pourrait // jouer //

ENS1 25 : alors éventuellement / comment l'organiser ? / alors éventuellement mettre un:: / décider d'un contrat avant avec les enfants / euh ::: / quand tu produis ta phrase / i' faut que tu penses à ce qu'on sait déjà / qu'est-ce qu'on sait déjà

I 26 : c'est très difficile

ENS1 26 : mais :: très difficile / en même temps / on peut très bien envisager / d'étaler sur le tableau / toutes les affiches qu'on a / les notions qu'on a en cours / qui servent / qui servent de mémoire / je l'ai fait une fois avec eux / à quelle occasion ? / je ne me rappelle plus / mais j'me suis dis qu'c'était p'têt' pas une mauvaise idée / parce que les les résultats étaient pas = j'avais affiché quoi ? = j'avais affiché le [e] E-T [e] E-S-T / le jour où les phrases ont été / très bien / de ce point d'vue là au moins / et je me suis dis que c'était p'têt' un / un bon moyen / de mémo / d' / un bon moyen mnémotechnique de se rappeler que / attention ça on le savait / si on s'posait les bonnes questions / on devrait arriver / à bien l'écrire / voilà se dire avec les enfants / alors ça / ça on risque d'en avoir besoin / est-ce que ça / non / on en a pas besoin / faire un tri / de ces affiches / ces affiches là elles me semblent très:: / très importantes et très porteuses / les enfants sont souvent en demande de = quand on repère un mot / ah: / faut qu'on l'écrive / et puis / y'a pas d'délai / faut qu'on l'écrive de suite / sur les affiches / et je pense que / faudrait trouver un moyen / pratique / matériel / de les mettre en évidence de façon plus / efficace /

I 27 : donc i's demandent à ce qu'on l'écrive / est-ce que tu as l'impression / qu'après i's utilisent ces affiches comme mémoire /

ENS1 27 : oh / certains / certains enfants oui / y font référence / t'as vu / elles sont derrière le tableau / et quand y'a un mot qui peut aller dans / i's les voient pas les enfants / et quand / dans la lecture on rencontre un mot / ou dans un travail quelconque on rencontre un mot / qui peut aller / même si c'est pas un travail de lecture quoi / je me rappelle d'une fois / alors le mot je ne m'en souviens plus / mais il a fallu que toute affaire cessante / on était en train de faire complètement autre chose / c'était en fin d'après midi + c'était je sais plus / sur un travail sur un / sur la la la croissance ou que'q'chose comme ça / on a trouvé un mot / dans lequel y'avait la lettre G / et i' fallait absolument que j'aille le mettre de suite / ils ne voyaient pas le panneau / il a fallu que j'aille le mettre / ils ils n'ont eu de cesse que j'aille / le mettre / ils y sont rev'nus deux trois fois / moi j'voulais continuer / donc ils y sont revenus deux trois fois / bon il a fallu qu'je le mette / tu vois ? / i' sont importants ces panneaux pour eux /

I 28 : d'accord /// on y r'viendra p'têt' un peu après / mais + je voulais faire le point sur c'qui te semble différent avec les résultats des élèves = alors toujours pareil / une classe

c'est jamais la même que celle de l'année précédente § mm §§ / mais / est-ce que tu établis des rapports entre ce / ce travail spécifique / qu'on a lancé depuis le début de l'année / et / et c'qu'ils font ? § mm §§ // pour les bons // et puis aussi pour les moins bons dont on a peu parlé

ENS1 28 : bon /// pour tous + euh:: y'a une chose / qui me semble: / évidente: et que / je vois sur le travail de Nxxxx à côté / c'est que mes élèves /// ont la notion du mot / c'est à dire que / je ne rencontre plus / jamais / cette année / des / des phrases écrites: sans les espaces / en tout cas des phrases où y'a plus du tout de césure / et ça c'est une notion le mot / pour un enfant / c'est / difficile à / dans la chaîne sonore on ne l'entend p'= enfin on l'isole pas / on l'entend mais on ne l'isole pas des autres / euh:: il faut passer par ce qui est écrit mais i's sont pas tous lecteurs / euh c'est pas évident quoi / euh pour un enfant c'est pas évident / et / jusqu'à cette année / j'avais de élèves / y compris des bons élèves / qui étaient capable de me faire un paquet / par exemple / déterminant nom adjectif / // d'accord / voire // plus / et cette année j'ai pas / que ce soit chez les:: / bons / ou chez les moins bons // et ça c'est vraiment quelque chose de très nouveau / c'est un souci / dont le travail qu'on fait ensemble m'a débarrassé complètement

I 29 : donc tu veux dire ? / que / i's peuvent faire encore des erreurs de segmentation / comme j'en ai vu dans la séance d'*Okilélé* § oui §§ mais que même dans ces erreurs § oui §§ / y'a quand même de la segmentation § oui §§ / et plutôt bien placée

ENS1 29 : plutôt bien placée / oui / oui oui / plutôt bien placée / euh voilà / plutôt bien placée parce que je = c'qui se = c'qui se voyait souvent les autres années / c'était bon des problèmes de / paquets de mots comm'ça / regroupés / ou des mots coupés n'importe comment / enfin des paquets / coupés à n'importe quel endroit quoi = le petit [gar // sɔ̃]/ voilà / des choses comm'ça qui arrivaient / ça / ça n'arrive plus / ça n'arrive plus / donc je pense que tout le travail qu'on a fait tout à fait au début / sur les phrases mystères / où on a manipulé beaucoup de mots dans un ordre / dans un autre ordre / isolés / repérés / cachés / déplacés / j pense que tout ce travail là / qui restait très implicite / eh on / euh :: / j pense que ça a porté ses fruits / quand quand tu vois ce que produisent le élèves de Nxxxx à côté / et les miens // euh elle a encore beaucoup de / de paquets comme ça d'amalgame / qu'on n'voit / pratiquement plus chez moi / et:: l'an dernier / jusqu'à la fin de l'année / j pense à un enfant particulier / je m'suis battue avec

lui pour que / et je n'y arrivais pas / parce que la notion est trop abstraite

I 30 : donc elle s'est construite en n'arrêtant pas d'dire qu'on écrit des mots / qu'on cherche l'écriture d'un mot / § oui §§ / et ce sur quoi on bute là / c'est que / § y'a les mots pour le dire §§ le le le mot qu'i' / les mots qu'i's écrivent / ils n'ont pas / les billes / § pour les écrire correctement §§ pour les écrire correctement § hh §§ / et pour l'moment / dans le travail sur la / comparaison des phrases / § mm §§ tu n'trouves pas / euh::: / le fonctionnement / l'équilibre //// qui te / donn'rait au moins / l'impression à toi / ce qui est toujours un bon début / d'avancer dans / dans c'registre / t'as toujours cette impression que:: / tu / vas / buter sur le fait que / i' faut qu'tu interviennes +

ENS1 30 : si on reprend les deux N d' [abãdone] / on peut y rester euh / on peut y rester longtemps / sans que = i's vont / i's vont / apporter des réponses / qui vont devenir / de plus en plus incroyables au fur et à mesure / que j'vais rejeter leurs différentes propositions / euh / y'a / i's sont capables de te proposer / dans [abãdone] = i's vont = avant d'arriver à la lettre double / i's vont te proposer des choses / hallucinantes / i's vont te proposer de changer tous les [ã] / y compris A-M / E-M / voilà / et euh ::: / i's vont / i's vont en plus te proposer des choses fausses à la place des choses qui sont vraies / donc ça c'est vraiment la la la / la gestion // très difficile de ce qu'on / de ce qu'on peut faire quoi / quand / toi t'attends une réponse sur / la double lettre par exemple et qu'i's commencent à trafiquer l'mot / comment tu t'en sors quoi ? la seule façon que j'ai de m'en tirer / c'est de leur dire voilà / ce mot-là / i' s'écrit comme ça /// je :::

I 31 : et ça / tu le considères ? comme / comm'une défaite momentanée / comme un #

ENS1 31 : non pas comm'une défaite momentanée / c'est aussi leur dire / voilà ça / ça relève de notre champ de compétences / ça ça n'en relève plus / y'a des choses / ces mots-la / ou vous les mémorisez / ou vous arrivez à les prendre en photo dans votre mémoire et vous les saurez pour toujours / ou pour le moment / beh c'est moi qui l'écris / je le donne comme ça / il est écrit là / si vous en avez besoin une autre fois / peut être que vous pourrez vous en rappeler et venir le chercher / j'vis pas ça comme un échec § mm § mais euh :: voilà / c'est dire aussi aux enfants / vous n'avez pas encore tous les pouvoirs / vous ne pouvez pas tout faire § mm §§ et c'est un problème pédagogique / je pense / on série les problèmes / une difficulté après l'autre / même si on sait très bien qu'elles s'entremêlent et qu'elle s'entrecroisent

I 32 : et / et pour eux ? / tu crois qu'ils le vivent comme un / comme un échec ? § non §§
comme une simple limitation momentanée ?

ENS1 32 : oui / et même / je trouve que / ils le vivent plutôt de façon positive / ah :: / on
l'apprendra plus tard / ah ce s'ra quand ? / en CE2 ? / en CM1 ? / voilà / ça leur euh / ça
leur balise un peu des objectifs / à plus long terme/ moi j'ai vraiment pas l'impression
qui prennent ça comm'un :: / échec : / de leur recherche quoi / bon ça / voilà / ça on peut
pas / donc / on l'apprendra plus tard / non / moi je / j'ai l'impression qu'ça les projette
vers l'avant / que ça leur donne au contraire envie de / continuer à avancer / je je je je
non / ils le vivent pas du tout mal

I 33 : et / et à ton avis quand c'est qu'on apprend à s'en sortir avec les deux N d'
abandonné ?

ENS1 33 : jamais / on se pose toujours la question / [rires] = euh :: / ça dépend de la
fréquence / à laquelle on a rencontré ce mot / voilà

I 34 : donc tu es d'accord sur le fait qu'i's comprendront jamais pourquoi y'a deux N à
abandonné ?

ENS1 34 : si / s'i's font des études comme toi et qu'i's savent que / étymologiquement =
euh voilà c'est = y'a / les mots ont une histoire = mais euh le nombre de gens = la
proportion de gens / qui connaît l'histoire du mot / par rapport au nombre de gens qui
emploient abandonné / j pense qu'elle est faible / § tout à fait §§ voilà

I 35 : et et / finalement / est-ce que t'as l'impression / qu'avec le boulot qu'on a fait
ensemble / là / jusqu'à maint'nant / on a construit c't'idée avec les enfants / enfin on a
construit = on a essayé d'proposer des situations / où i's peuvent se rendre compte
qu'y'a des choses / qui n'sont pas à comprendre / et qu'i' faut savoir ?

ENS1 35 : oui / la = les plus jolies illustrations sont quand on cherche la lettre finale
muette d'un mot / parc'que i's ont une imagination débordante quoi / pour trouver un
mot de la même famille quelquefois on est un peu / un peu / étonné quoi / j'en ai pas en
mémoire là / mais je sais que quelquefois ça m'occasionne de jolies crises de fous rires
parce que / euh je sais plus quel mot i's / i's ont trouvé / et la lettre finale était E / mais
le mot avait rien à voir quoi / voilà / donc ces choses là / voilà i's peuvent / i's peuvent /
partir dans des délires quoi / mais euh / se dire que / voilà / y'a des mots / qui s'écrivent
d'une certaine façon / y'a peut-être une raison / y'en a p'têt pas / c'est un / c'est un code

/ c'est une convention / c'est comme ça / et y'a pas / à / discuter / y'a à l'admettre / et j'pense qu'i's l'admettent très bien

I 36 : et ça / t'as l'impression qu'c'est :: / nouveau /

ENS1 36 : c'est nouveau / c'est nouveau ça / euh / parc'que + comment dire / là / cette année / par rapport à l'orthographe / on voit tout un échantillon de choses // qui fait qu'on se rend compte que les questions qu'on a à se poser sont multiples / on est d'accord / on peut pas toutes les envisager / par contre / les autres années / p'têt que c'était plus euh :: // on voyait moins de choses / et que du coup / eh bé les enfants i's étaient moins / i's pensaient qu'y'avait des raisons / qui étaient tues / § mm §§ / et là / ça cette dimension-là / elle est plus explicite pour eux / y'a des choses / c'est comme ça / vous l'apprendrez quand vous s'rez peut-être plus grand ou / ou vous l'admettrez

I 37 : et ça t'as l'impression qu'c'est la première année / qu'tu leur dis / comme ça / § oui / oui §§ parc'que toi tu le savais / toi ?

ENS1 37 : moi je le savais / mais de cette façon aussi explicite / je pense que c'est la première année = j'ai l'impression que cette année / euh / mes élèves / ont / ont droit à un vrai travail sur la langue

I 38 : parc'que tu t'autorises à le faire

ENS1 38 : parc'que je m'autorise à le faire / parc'que tu es ma caution morale / je peux le faire / oui: parc'que y'a: // on est pas tout seul dans une école quoi / y'a les collègues du cours d'après / qui euh / n'aiment pas trop qu'on déflore leur sujet / voilà / et /// quand toujours / quand on = c'est difficile tu vois avec des collègues de CE1 / de / de dire que / on peut faire de l'orthographe en CP / i's ont vraiment l'impression qu'c'est leur chasse-gardée / d'accord / alors aussi nuls que soient les nouveaux programmes / ça si tu veux / i's ont fait descendr'un peu ça § mm §§ jusqu'au CP / et ça nous ouvre une porte / quand même là / parc'que ce travail-là on peut le faire / et sans doute que c'est profitable de le faire le plus jeune possible / dès l'apprentissage en tous les cas / de la lecture / et du coup euh voilà / je m'autorise plus plus de choses / c'est pas les nouveaux programmes / c'est ta présence +

I 39 : oui / le danger des nouveaux programmes étant / de faire en CP de l'orthographe / comme on en fait au CE1 / voire en CE2 / § oui voilà §§ c'est à dire / en passant par la règle / alors qu'pour l' moment / t'as établi / aucune règle

ENS1 39 : je n'ai établi aucune règle / y'a que une / une pseudo-règle qui circule dans la classe / qui émane de Carla / qui dit / on écrit E-T quand on peut dire [epɥi] / le [e] on écrit E-T quand on peut dire [epɥi]

I 40 : oui / c'qui n'est pas vraiment une règle mais plutôt un savoir-faire

ENS1 40 : oui / c'est un moyen / voilà / c'est un savoir-faire

I 41 : y'en a quand même une autre / quand y'en a plusieurs

ENS1 41 : on met un S / on met un S / on met / alors moi j'essaie de le nuancer / j'ai dit un S / et maintenant j'essaie de dire / c'est une marque du pluriel / parc'qu'on a ce X qui commence à sortir pas mal / et puis on a le E-N-T / du verbe § mm §§ qu'est aussi une marque du pluriel / donc comme on va pas rentrer dans les catégories grammaticales § mm §§ / voilà je dis ce sont des marques du pluriel / ça nous montre que / ce sont plusieurs personnes

I 42 : OK + alors maint'nant j'voulais rev'nir // sur ces moments / où tu n'fais pas c'que j'te demande § rires §§ tu sais qu'on aime bien en parler tous les deux / par exemple / la longueur des phrases produites / où tu en es avec ça ?

ENS1 42 : euh / alors + là où je suis beaucoup plus à l'aise que par rapport au début d'l'année / enfin maintenant que le système fonctionne pour moi aussi / c'est que je me dis / euh / y'a des mots qui sont inintéressants / y'a des mots qu'on sait écrire § mm §§ on va pas y revenir / on les a mémorisés / ou c'est des mots = donc ces mots là / euh i' comptent pour du beurre / donc je peux en rajouter d'autres [rires] des mots sur lesquels on va s'poser des questions / des mots qui peuvent être utiles parc'qu'on va s'en resservir / des mots sur lesquels y'aura des marques du pluriel / des mots sur lesquels i' va y avoir une apostrophe / des accents / des choses comme ça / voilà / donc c'est pour ça que quelquefois les phrases s'allongent / parc'qu'y'a des mots qui comptent pour du beurre dans les phrases [rires]

I 43 : d'accord / donc tu as l'impression / que / l'exercice / de comparaison § mm §§ sera toujours / jouable / puisqu'il n'y aura pas tant de / d'orthographe à confronter que c'la

ENS1 43 : non voilà / et surtout quand / maintenant quand je réfléchis à la phrase / voilà je me marque quelques mots / qui sont importants pour moi qu'i' y soient / je me marque plusieurs formes qui me semblent acceptables / j'accepte les dérogations alors

qu'au début comme j'étais plus / alors j'avais besoin que ça soit dans un cadre strict / donc j'acceptais moins / j'imposais la phrase grosso modo / maintenant j'accepte plus / je suis plus souple / mais je sais que / les mots sur lesquels je vais travailler avec eux / ça s'ra celui là celui là et celui là / voilà = y'en a trois quatre / pour une question de temps aussi quoi

I 44 : et:: / est-c'que finalement on y gagne à c'que tu sois plus souple sur la phrase ? et si on y gagne c'est sur sur quel plan ? pourquoi c'est important pour toi de :: #

ENS1 44 : parce que on peut := parc'qu'i's f :: = parc'que ça va dans le sens où :: / les enfants peuvent produire leur phrase tous seuls et l'écrire

I 45 : d'accord / donc i's disent c'qu'ils veulent dire

ENS1 45 : voilà // ils le formulent / euh :: / souvent de façon moins elliptique que nous / plus longue aussi / § mm §§ voilà

I 46 : donc ça c'est sur le versant compréhension / § oui §§ et tu as l'impression / que ça / n'oblitére pas / le travail sur le code en orthographe § non §§ qui va s'faire ?

ENS1 46 : non parce que j'ai j'ai j'ai des mots = j'ai des mots / qui sont incontournables dans ma phrase = que j'ai prévus / enfin / ce que j'ai prévu de travailler +

I 47 : et alors sur ces mots à l'orthographe / on savait qu'on y r'viendrait / enfin on s'en doutait / à quoi ça sert de parler finalement pour toi sur ces mots comme + alors y'avait l'mot / grand / qu'on avait vu ensemble / c'est un peu vieux / tu t'souviens quand / le p'tit frère voulait faire comme les grands

ENS1 47 : comme les grands

I 48 : et y'avait ce [grã] qui était écrit E-N et A-N

ENS1 48 : mm //// de toutes manières y'a pas à tortiller / faut apprendre à l'écrire comme il est écrit / d'accord / donc / de le voir / euh / euh / ça rejoint c'qu'on disait tout à l'heure / à quel point les choses sont entremêlées / parce que ce travail / de production d'écrit / me déblaye de façon / incroyable le travail de lecture / le travail d'apprentissage des sons / euh cette année euh / je n'ai pas besoin de faire euh / ce que t'appelles le sablier / tu sais où on entend le son / § oui je vois j'entends §§ etc... / les gamins i's entendent = les gamins i's entendent / i's analysent euh / i's analysent bien les mots / parc'qu'y'a besoin de les écrire / et euh / donc / moi que [grã] sorte avec E-N ou avec

A-N / pour moi ça me / ça m'déblaie du travail en lecture quoi / § ouais §§ donc euh / euh qu'i' sachent qu'i'a plusieurs façons d'écrire ce son-là / moi ça m'fait gagner du temps par ailleurs / euh après que eux sachent que [grã] ça s'écrit avec le [ã] de maman / voilà / le D parc'qu'on peut dire [grãd] au féminin etc / euh ce sont des mots / j'ai une liste / de 150 mots à peu près / qui sont des incontournables du CP § mm §§ qu'on a mis au point ensemble avec mes collègues des années précédentes / que j'ai présentée l'an dernier à mes collègues de stage / et on était d'accord sur le = sur les mots quoi / voilà / grand en fait partie / petit des choses comme ça / ce sont des mots / c'est notre bagage / voilà / ça s'appelle les mots du CP pour le CE1 / en fin d'année je leur dis c'est les mots qu'i' faut savoir écrire / § mm §§ pour aller au CE1 / et en général / au mois de mai juin / j'établis une liste de tous ces mots qu'on a vus ensemble / et on y retravaille / on les revoit / on les ré-écrit dans différents contextes etc

I 49 : donc ça c'est pas une pratique nouvelle cette liste

ENS1 49 : la liste non / c'est une // c'est une pratique qui a trois ans

I 50 : et là par rapport à l'apprentissage de cette liste / à la Toussaint tu étais très déçue / au niveau mémorisation des mots / § mm §§

ENS1 50 : et maintenant ça s'fait / mais parce que l'atelier mémorisation tourne mieux aussi / l'atelier de mémorisation tourne mieux parc'que // parc'qu'i's ont compris l'intérêt / d'apprendre ces mots parc'qu'i's en ont besoin / donc euh les mots euh: / les mots j'les sors / j'les sors pas d'mon chapeau quoi / les mots j'les sors / des choses qu'i's ont besoin d'écrire § mm §§ / donc quand on va travailler /quand je sais que l'album /sur lequel on va travailler / parle des gens de la famille / voilà j'fais une fiche sur les personnages de la famille / euh:: / quand les mots parlent des animaux d'la ferme / j'fais une liste avec les animaux d'la ferme / voilà / des choses comme ça / donc i's savent qu'i's vont en avoir besoin / ces mots i's vont être machés remachés / et prédigérés / donc je pense que de ce point d'vue là euh / i's s'en sont emparés / i's ont vu l'utilité d'la chose / i's ne = au début j'ai eu vraiment l'impression qu'i's: / mémorisaient à vide quoi / sans euh / sans euh / en tenir les aboutissants / i's savaient pas où i's allaient / et maintenant i's savent que ces mots-là ce sont des mots qu'on rencontre / des mots dont on a besoin / des mots qui vont nous servir pas seulement pour écrire des textes mais qu'on va lire / qu'on va réutiliser / dans le travail qu'on fait en découverte du monde etc: /donc voilà / ces mots-là sont leurs mots

I 51 : moi j'ai eu l'impression mais là j'attend ta réponse / c'est que des enfants comme Mohammed qui font quand même partie d'la queue d'classe actuellement / § oui /oui oui § i' savait particulièrement bien des mots par cœur / ça veut pas dire qu'ils lisent bien § non il les savait par cœur §§ mais qu'i's qu'i's y attachent effectivement d'l'importance / est-ce que c'est quelque chose que toi tu remarques ? / ou:: ça peut être aussi propre à Mohammed simplement / à un enfant / i' s'trouve que j'ai l'œil sur lui

ENS1 51: oui / alors depuis / depuis quelques temps là / i' sont plus dans cette / en particulier les enfants / plus fragiles / voilà / i' sont / je je pense que c'est une sacrée bouée pour eux / je pense que c'est que q'chose / une chose à laquelle on peut s'accrocher / on sait écrire un mot / on sait l'reconnaître / voilà / d'un seul coup d'œil / § mm §§ / ça peut être un / ça peut / tu sais le fait qu'je choisisse un thème en début d'année / l'idée elle est un peu = là c'est celle-là l'idée / c'est que les enfants / rapidement mémorisent visuellement les mots / qui leur donnent des espèces de points d'ancrage dans la phrase quoi / des choses qui vont donner structure à la phrase et sens et c'est / des choses sur lesquelles i's peuvent s'accrocher / conjuguées avec les petits mots qu'ils connaissent la le dans avec / tu vois des choses comme ça / on peut rapidement / essayer de trouver un sens à c'qu'on dit et / écrire des choses aussi / l'idée est là / que ces choses-là soient / pour les enfants les plus fragiles / en difficulté / des des / voilà des choses stables / sur lesquelles i' peuvent se poser

I 52 : et t'as l'impression que ça bloque / leur apprentissage sur le décodage ? / ou qu'ça leur sert vraiment d'tremplin pour continuer à suivre

ENS1 52 : alors / de tremplin / j'irais pas jusque là / mais en tous les cas qu'ça les sécurise / que quand on lit la phrase / ah i's ont trouvé un mot qu'i's savent reconnaître / ça oui / voilà / ça oui / ça les sécurise

I 53 : alors j'repose la question différemment / est-ce que tu penses / qu'i's se / qu'i's s'arrêtent sur cette phase-là d'apprendre ces mots par cœur ? / ou est-ce qu'ils restent / dans le travail aussi sur décoder les mots qu'i's connaissent pas même si i's ont du mal

ENS1 53 : dans l'cas de Mohammed i' faut pousser / § mm §§ / euh / Mohammed i' connaît les lettres / i' sait ce que / qu'elles chantent / euh / i' sait les combiner / i' va fabriquer des syllabes / i' va fabriquer trois syllabes / mais avant qu'il ait codé les trois syllabes / i' va falloir pousser pousser pousser pousser / alors qu'il peut le faire / i' peut repérer une syllabe qu'i' connaît dans un mot / i':: peut la lire d'un coup / faire chanter

l'autre / et pas les coller / et / donc effectivement ça pose la question de qu'est-ce qu'il a compris d'la lecture / mais / § mm §§ mais j'veux dire i' suffit de peu: / à partir du moment où on a cette compétence là / i' suffit de peu pour que § d'accord §§

I 54 : moi j'ai l'impression qu'on est en train de / de buter / sur = enfin de buter / ça peut être un obstacle très momentané / mais / en gros ce travail qui visait l'orthographe / il a construit des motivations à apprendre les mots par cœur / il a construit la notion d'mot / et je suis d'accord avec toi pour penser qu'elle est finalement essentielle § mm §§ + mais il n'a / à mon avis / il ne construit pas encore le fait / que puisque c'est tel mot / et pas tel autre / il faut savoir son orthographe / et ne pas la chercher tout seul / et je sais pas / c'que tu penses de cette manière de dire les choses

ENS1 54 : mis à part leur greffer un dictionnaire dans la tête / je vois pas trop comment tu peux faire autrement / euh / y'a une phase de tâtonnement / et c'est quasi obligatoire quoi / euh / moi j'pense qu'y'a des choses que les enfants vont / vont apprendre / sans / sans qu'on les ait euh / mises en évidence / en exergue / de façon implicite quoi / tu vois c'est des apprentissages implicites / des choses qui se font parc'que / y'a répétition de la chose / y'a rencontre / fréquentation je sais pas comment le dire / je crois que ça / ça fait partie des = je pense que l'orthographe / s'apprend aussi comme ça / tu vois euh / des enfants euh :: / des enfants bons lecteurs / j'te parle des = de classes plus grandes / d'accord / des enfants bons lecteurs / qui ont une orthographe déplorable / ce sont des lecteurs / des enfants qui passent du temps avec des livres / et d'un coup / toc ça se décante / et là l'orthographe / est mise en place de façon / quasi / parfaite / je pense que l'orthographe / i' faut d'une part du temps § mm §§ c'est long / j'pense pas que = j'pense pas que les enfants de cycle primaire / peuvent avoir / enfin / j'en ai vus quelques-uns / mais c'est vraiment des exceptions / j'ai l'impression qu'i' faut un degré de maturation / et de fréquentation régulière de l'écrit / pour que l'orthographe se mette en place

I 55 : sur le fond j'suis d'accord avec toi / c'est aussi c'que disent les recherches de gens comme Jaffré / qu'i' faudrait / que l'objectif = i' s'rait plutôt en fin d'troisième / du point d'vue d'l'âge

ENS1 55 : ah oui tu vois j'allais dire / ça commence en cinquième / moi j'ai vu des enfants qui étaient vraiment des lecteurs assidus quoi = qui écrivaient n'importe comment / jusqu'au jour où / pourquoi comment / tac les choses se sont mises en place

I 56 : sauf que c'est qui nous intéresse / c'est pas seulement les grands lecteurs / tu sais qu'y'en a certains qui / ne vont plus lire / du moins pas / pas lire de la littérature / i's vont lire d'autres choses / et puis qu'ça marche pas pour tous / et puis qu'y'a tes collègues de cycle trois qui disent / qu'i's écrivent phonétiquement / § mm §§ alors sans viser / une orthographe parfaite § mm §§ on vise quand même un / un mieux / et quelque chose qui s'rait dans la représentation / que l'enfant se fait de cette manière d'écrire / et :: moi il me semble que /// qu'on fait p'têt pas tout c'qu'il faut / et en particulier sur cette phase de comparaison § mm §§ pour que les enfants / euh :: / arrêtent de penser qu'ils vont inventer le monde

ENS1 56 : je sais pas si c'est possible / je sais pas si c'est pas propre à l'enfance / euh / j'ai perdu le fil / euh / quand tu dis euh = moi je crois que ce qu'on a développé chez les enfants dans la classe / c'est une attention au mot / § mm §§ d'accord / une attention au mot dans sa dimension orthographique / j'crois que les enfants ont pris conscience / que les mots ne s'écrivaient pas comme ils le désiraient / mais qu'i's avaient une forme propre / qu'i's sont tout à fait prêts à admettre

I 57 : est-ce que c'est comme ils le désiraient ou comme ils l'entendaient ?

ENS1 57 : comme ils l'entendaient mais / i's permettent des fantaisies / y'a s'qui entendent et y'a / la forme qu'i's ont envie d'y mettre quoi / euh i's savent très bien que le K par exemple / il est pas très fréquent en français / ils le savent / mais de temps en temps / ça leur fait bien plaisir de le mettre quoi § mm §§ tu vois / donc comme ils le désirent aussi / voilà / § mm §§ ça fait plus riche / ou ça fait plus beau / je sais pas / mais i's aiment bien de temps en temps / voilà / se permettre une petite fantaisie / mais euh: / moi j'ai l'impression que cette année / les enfants savent que les mots ont leur vie propre / que c'est pas eux qui en décident

I 58 : et i's ont le goût de rentrer dans cette vie des mots ?

ENS1 58 : i's posent des questions / i's posent des questions / sur les mots / sur / sur = par exemple tu vois que q'chose qui est pas du tout élucidé dans la classe / le M après [õ] [ã] [ẽ] / i's se posent souvent la question / on va mettre celui-là ou on va mettre l'autre = allez / mets-le sur la liste en voilà encore un qui a un M / tu vois § mm §§ i's ont pas élucidé du tout / c'est pas sorti / y'a des années où ça sort / ça sort très naturellement c'est un peu gênant = i's sont dans nos listes tu vois ces mots / et euh :: ça les interroge /// et là je pense que l'objectif est atteint quoi / pourquoi comment

pourquoi c'ui-la pas c'ui-là tu vois i's = je crois qu'l'objectif est atteint / i's s'posent la question de savoir / pourquoi i' nous fait ça quoi celui-là / tu vois i':s disent pas bon beh tant pis

I 59 : tu es d'accord que tu aimes bien ces moments /où ça s'explique quand même / même si l'explication tourne court

ENS1 59 : euh ben / j'suis enseignante / [rires] / voilà / euh c'est difficile / euh :: / c'est difficile // de ::: // c'est très = j'suis très partagée / entre le moment où les enfants disent / émettent la règle parce que leurs parents leur ont expliqué / et qui = certains l'ont compris / certains l'appliquent et l'ont compris / l'ont l'ont l'ont très bien / très bien perçu / j'suis toujours partagée entre me dire / bon et c'ui-là il y arrive / pourquoi pas les autres / et en même temps de me dire/ ah pourquoi il l'a dit c'est trop tôt / voilà // euh ::: / je sais pas / pourquoi j'ai cette représentation / il me semble / que les choses / on s'en souvient mieux quand on les découvre soi-même /// voilà / qu'on les fait siennes / pas quand elles nous sont plaquées comme ça

I 60 : ce qui fait que t'aimes mieux les affiches avec des M / dont tu sais qu'à un moment elles pourront // se référer à une explication § mm §§ que les mots en [ã] # mm # et pourtant c'est un / c'est un vrai problème parce que le son est courant / et qu'on peut pas choisir le plus / le plus courant on sait pas lequel c'est / § oui oui §§ et que là / y'a rien à expliquer

ENS1 60 : y'a rien à expliquer / mais euh ::::: enfin je crois que le monde il est fait comme ça pour les gamins / je veux pas philosopher / mais le monde il est fait comme ça / de choses qu'on comprend / de choses qu'on comprend pas la loi c'est ça quoi / et euh :: / et j'crois que c'est important § mm § dans l'éducation / d'un enfant / de comprendre / que / eh bé il est soumis à des lois / comme les mots sont soumis à des lois et que / même si on comprend pas tout / eh bé / c'est la règle qui fait avancer le monde quoi

I 61 : bon et pour finir / est-ce que tu as l'impression / qu'il y a d'autres moments / que ce problème des = où tu t'éloignes de c'que j'te propose ? soit parc'que tu l'comprends pas / soit c'est moi qui suis pas clair / soit c'est toi qui as pas envie de le comprendre / ou § non [rires] moi j'ai toujours envie d'comprendre §§ alors c'est moi qui suis pas clair

ENS1 61 : alors quelquefois je suis pas sure de le = de voir où tu veux en venir

I 62 : tu peux donner un exemple ?

ENS1 62 : là maintenant § non raté § pas comme ça / pas / peut-être un peu plus tard / y'a des fois où je sais pas trop où tu / où tu veux en venir

I 63 : tu parles quand j'parle avec toi ou quand j'fais classe devant toi

ENS1 63 : non quand tu fais classe devant moi non / je :: non là je vois bien / y'a des choses je ne f'rais pas pareil / y'a des choses que je trouve bien / y'a des choses que je trouve moins bien / ou que j'aurais pas fait comme ça mais / voilà non là c'est clair / quand quand tu :: / quand tu prévois des choses / c'tà dire que toi tu sais où tu veux aller et moi je sais pas / et tu vas pas au bout d'tes phrases / donc je sais pas je peux pas savoir

I 64 : d'accord donc c'est moi qui suis pas clair

ENS1 64 : y'a des moments où tu es pas assez explicite pour moi / pour moi : § mm §§ voilà / ça veut pas dire que = si euh / avec quelqu'un d'autre ce s'rait pas explicite / mais pour moi ça ne l'est pas forcément / j'ai pas d'exemple là mais peut-être que ça va venir

I 65 : et justement tu dis quand tu m'vois faire / y'a des gestes que tu : / que t'aimes bien / des choses que tu reprendrais pas pour toi / est-ce que t'as l'impression / qu'y'en a un / ou une manière de faire que t'as / repris parce qu'au fond y'a = elle te conv'nait bien § moi c'que j'apprécie § en t'l'appropriant

ENS1 65 : c'que j'apprécie beaucoup c'est que tu prends le temps / tu prends le temps de faire des choses et d'aller au fond des choses / la dernière fois par exemple / la dernière séance sur *Okilélé* le vendredi là / la première partie où moi j'pensais trois minutes / t'y es resté :: / un bon quart d'heure

I 66 : avec les conséquences qui s'en suivent : / c'est qu'j'ai pas eu l'temps de finir § mm §

ENS1 66 : oui mais je pense que t'avais = t'étais quand même dans le vrai parce que / c'était incontournable / moi souvent / je brule les étapes / je veux tellement arriver au bout que / je prends pas forcément / le temps / ou je sais pas le voir / le moment où il faut prendre le temps / tu es resté très longtemps sur :: / ces mots qu'ils avaient déjà vus

I 67 : tu avais compris pourquoi / c'est qu'je pensais qu'la séance précédente § oui
oui §§ / elle était allée trop vite § oui oui oui oui §§ et qu'c'était en grande partie moi
qui l'avais faite / donc i' fallait

ENS1 67 : oui oui / mais non mais t'as = on a vu on a vu / que c'était nécessaire quoi /
c'était nécessaire / et ça tu prends bien le temps / plus que / plus que moi et ça j'trouve
ça bien /// et tu :: / tu t'appuies :: / euh ::tu laisses le temps d'émerger les choses // tu
vois / si tu poses une question et que la réponse elle vient pas / tu vas / tu vas passer au
truc d'après mais tu vas y revenir / tandis que moi si j'suis passé au truc d'après / après
j'oublie / ou j'me dis bon bé toute manière c'est fait / alors allez on y va / voilà / ça tu le
gères bien / le retour

I 68 : mais tu en = toi tu peux en faire que'q'chose ?

ENS1 68 : oui / oui oui / ça je / j'ai § à ta manière toujours § j'ai retrouvé des freins

I 69 : donc tu veux dire qu'tu les as retrouvés / donc tu les as / tu t'en sers pas forcément
§ voila oui oui / oui oui §§

ENS1 69 : y'a ds moments où j'vais trop vite / euh / euh / c'que je trouve bien / c'est /
y'a que'q'chose que tu as dit / que tu m'as dit / que je trouve = voilà : qui me restera /
[inaudible] / quelle que soit l'issue du questionnaire / c'est / que / la différenciation /
fallait pas que ce soit / un moins mais un plus / euh / moi ce que j'ai vu / se mettre en
place quand on a commencé à en parler de différenciation / c'est que / y'avait une fiche
d'exercice / sur laquelle / on demandait / de tout faire au meilleur et de faire les deux
premiers aux moins bons / et les deux premiers en général c'est les exercices les plus
faciles / donc finalement on leur demandait pas / d'aborder la difficulté / toi / t'as = tu
m'as = quand tu = quand on a mis en place le travail par exemple autour d'Okilélé / tu
as toujours cherché / à garder dans chaque exercice / même quand il était simplifié dans
la forme / l'intelligence / ce qu'y ce qu'y'avait d'important / voilà / ce qu'y'avait
d'important / et ce sur quoi / voilà / c'était / tu transigeais pas là-dessus / les enfants i's
devaient tous avoir compris ça à la fin / quel que soit le moyen par lequel i's y étaient
parvenus / et la différenciation c'est pas un moins / c'est un plus /// et // et ça j'pense
que ça mériterait être gravé au frontispice des écoles [rires]

Annexe VI-a-4

Analyse de ENS1 au 15 janvier 2009

Ainsi que tu me l'as demandé, voici les avantages que je vois à travailler en production d'écrits autour de l'orthographe de façon précoce avec des lecteurs débutants .

Je compare avec les années précédentes où ce travail de réflexion orthographique n'existait pas ...

Ce qui me frappe en premier lieu en confrontant les écrits de cette année avec les précédents, c'est que le problème de la césure des mots (que j'avais du mal à résoudre !) ne s'est jamais posé. Aucun enfant cette année ne me produit de phrase monobloc sans individualisation des mots.

Je n'ai pas non plus d'enfants qui n'écrivent pas : tous tendent une production aussi imparfaite soit-elle.

Lors de ces productions les enfants sont beaucoup plus regardant sur ce qu'ils écrivent : les demandes auparavant très rares concernent les lettres doubles (avec focalisation sur les « bonnes » lettres m, n , l, t), les lettres muettes à la fin des mots (avec justification par famille hasardeuse...), les marques grammaticales pour les plus avancés (accord avec le déterminant).

Les mots devant être lus pour les dictées le sont .C'est une nouveauté : de la nécessité de disposer de mots naît le besoin d'apprendre.

En lecture, les avantages sont également intéressants :

Les confusions de sons moindres (peut-être parce que plus travaillées et plus intégrées individuellement).

La mémorisation des sons –mêmes complexes- est accélérée : parce qu'on a eu besoin du « oi » dans beaucoup de mots, on l'a pourtant étudié précocement.

En ce qui concerne les inconvénients, le plus important est l'aspect dévoreur de temps : au début il faut bien compter plus de 30 minutes pour obtenir une production de chacun et le côté homme orchestre pour l'enseignant qui doit gérer toutes les difficultés en même temps est stressant.

Par contre au bout de quelques séances quand le rythme est pris c'est très gratifiant.

Ce qui sera intéressant c'est de voir l'évolution des enfants par rapport à l'orthographe en production d'écrits sur les années à venir... Je pense que de toutes les façons on aura réussi à les mettre en éveil sur la dimension orthographique du français.

Annexe VI-a-5

Analyse de ENS1 au 15 janvier 2010

Je suis contente de:

- être en situation de producteur d'écrit permet de rendre l'étude systématique des phonèmes simples et/ou très récurrents en français quasi facultative.
- la césure des mots en unité lexicale ne pose plus aucun problème.
- tous les élèves quel que soit leur niveau, tentent d'écrire, voire pensent avoir produit une phrase qui est la plupart du temps déchiffrable (à voix haute!)
- l'attention portée aux mots lors de la phase "correction" (silence) et la progression en copie flash

Ce qui m'étonne:

- les difficultés croissantes à travailler en groupe

Je ne suis pas contente de :

- tardent à venir cette année les automatismes du genre majuscule aux noms propres et "s" au pluriel en phase de production alors même que les enfants eux-mêmes les repèrent et les signalent en lecture
- l'organisation du travail en groupe

Ce qui me pose des questions:

- l'organisation à affiner pour la partie mémorisation des mots

Annexe VI-a-6

Analyse de ENS2 au 15 janvier 2010

- ce dont je suis contente:

La facilité de l'entrée dans la production d'écrit.

La discussion qui s'instaure (après quelques séances) sur la compréhension des textes avec les élèves.

- ce qui m'étonne:

La rapidité à laquelle les enfants ont acquis la notion de mot.(segmentation de la phrase; compréhension des liaisons).

- ce dont je ne suis pas contente:

La mise en place de l'atelier d'orthographe lors des premières séances.

- ce qui me pose des questions:

Quel moment est-il le plus propice pour introduire les listes ?

Le choix de la question.

Annexe VI-b

Protocole des trois passations écrites

Passation 1

La seule chose importante est de n'induire aucune aide directe concernant tel ou tel mot. Si la maîtresse intervient parce qu'elle le juge nécessaire pour un élève, elle signale avec son stylo par l'écriture ou le soulignement (du noir, pas de rouge) sur quel mot (ou partie ou ensemble de mot) elle est intervenue.

On annonce aux élèves qu'ils vont écrire 2 petites phrases que la maîtresse va leur dire :
« *C'est pour bien savoir comment vous vous y prenez en ce moment pour bien pouvoir vous aider à continuer à apprendre.* »

Ils travaillent tous seuls mais ils peuvent se servir de tout leur matériel (on peut préciser qu'ils peuvent se lever voir quelque chose sur un mur ... si cela peut les aider.) Tout cela silencieusement sans déranger les voisins qui réfléchissent et écrivent eux-aussi.

On présente bien sa feuille (« *écris ton nom* ») « *Voici la phrase 1 vous avez la place pour l'écrire sous le numéro 1* » (1/4h)

Nathan est dans la classe de CP.

Au bout d'un quart d'heure (ou un peu moins si le temps a été suffisant) , on indique
« *C'est bien on a fait tout ce qu'on savait faire et qu'on va écrire une autre phrase qui va bien avec le dessin* » => montrer le dessin. Commentaire rapide si on veut.

« *Voici la phrase 2 vous avez la place pour l'écrire sous le numéro 2* » (1/4h)

La poule mange une pomme.

Si des élèves n'ont pas pu tout écrire, pas de problème. Aucune mise en commun, aucune correction. On dit simplement aux enfants qu'on y reviendra un peu « la semaine prochaine ».

Passation 2

reprise des mêmes consignes mais sans retour à la ligne indiqué

Ma classe c'est le CP. Je commence à savoir écrire seul(e).

Passation 3

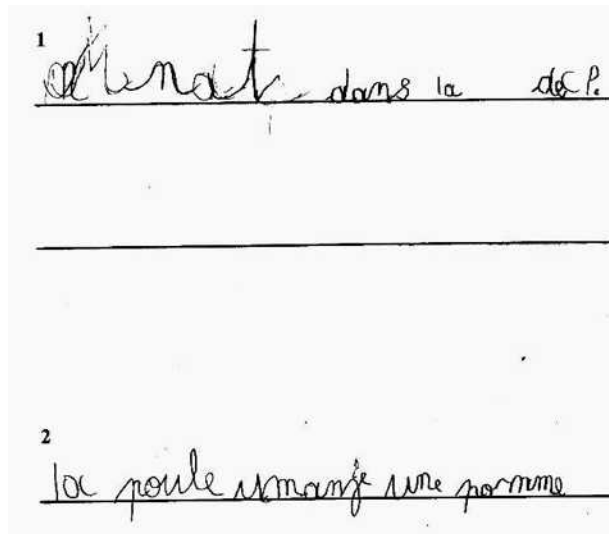
Ecrire d'abord au tableau Pessac. Les élèves écrivent comme d'habitude leur prénom sur leur feuille.

Corrigez le nombre si je me suis trompé. (les élèves écriront comme moi en chiffres.)

Ma classe est dans Pessac Il y a 22 enfants. Depuis le début d'année, nous apprenons à lire et à écrire.

Annexe VI-c-1

Les trois productions les moins réussies du CPa lors de la passation 1



1 Math dans la classe de CP.

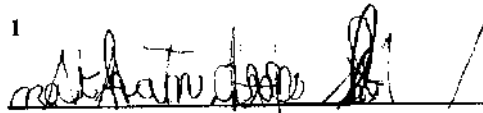
2 la poule mange une pomme.

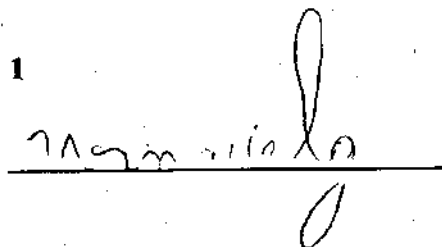
1 Math dans la classe p.


2 la poule mange une pomme.

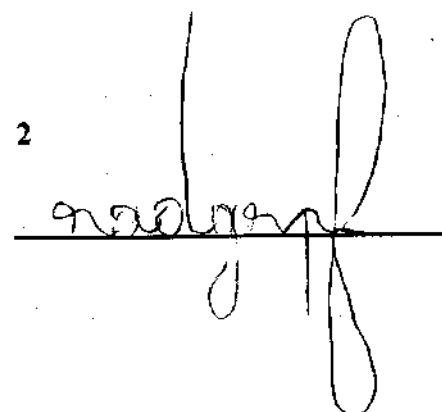
Annexe VI-c-2

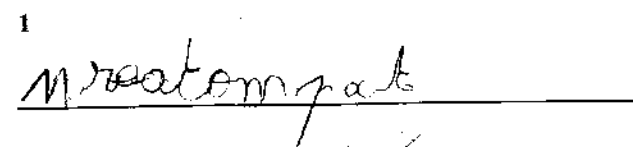
Trois productions parmi les moins réussies du CPb lors de la passation 1

1


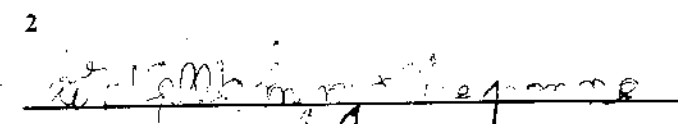
1


2


2


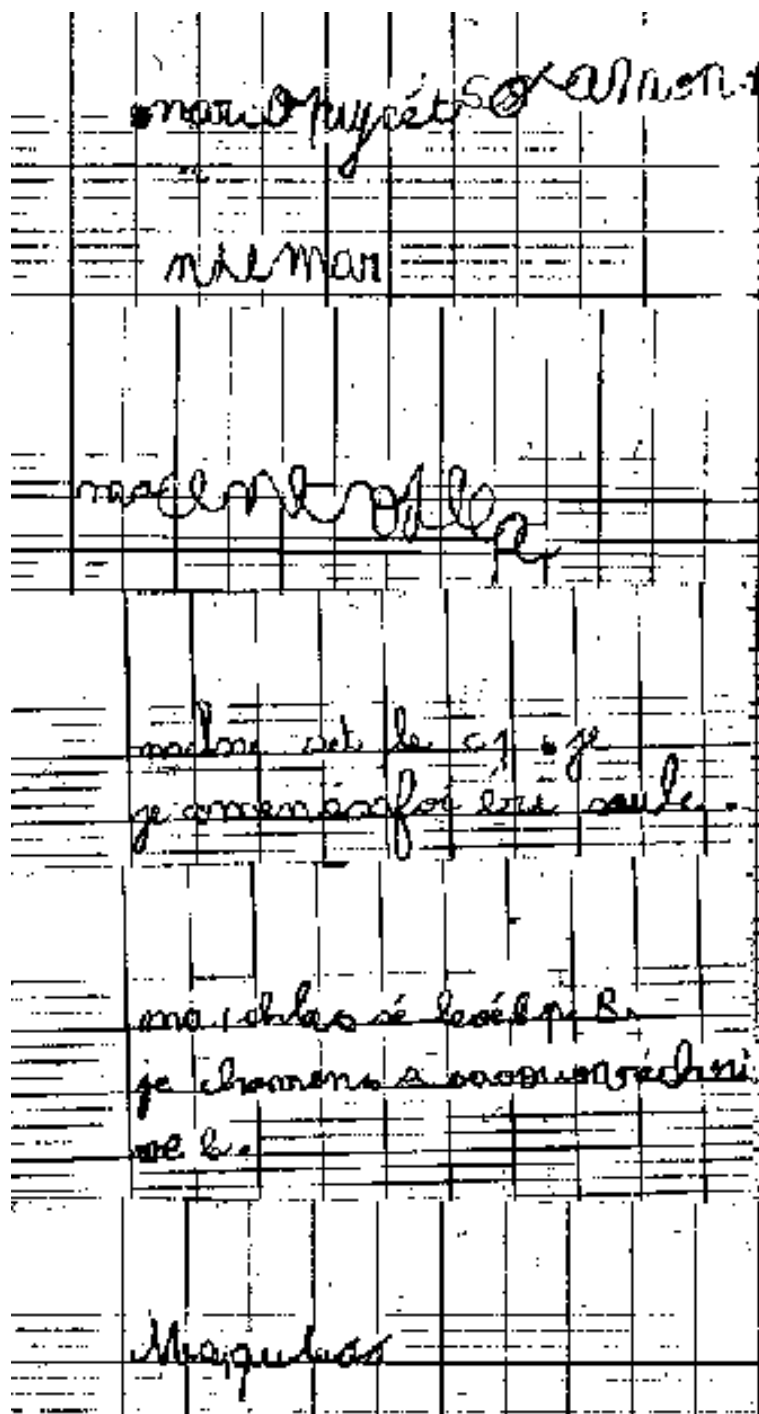
1




2


Annexe VI-c-3

Les cinq productions les moins réussies du CPb lors de la passation 2



Annexe VI-c-4

Passation 3 la moins réussie du CP a

Ma classe et dans Pessac
 Il a 22 ans. Depuis le début de la vie en prison à la fin
 de la vie.

Quatre productions du Cpb à la passation 3 où les élèves sont dépassés par la tâche

ma classe et dans Pessac
 direct étudiant particulier
 il a 22 ans

Ma classe et dans Pessac il a 22 ans

Depuis le début de

la fin dans Pessac
 Il y a 12
 depuis le - de - me

Ma classe et dans Pessac

il a 22 en fin

Depuis le début de la vie en prison et c'est et lire

Annexe VI-d-1

Relevés des formes produites à la passation 1

Classe de CPA : 23 élèves soit 184 formes possibles

124 écritures orthographiques exactes	Nathan 13	est 0	dans 19	classe 15	CP 22	poule 22	mange 16	pomme 17
54 formes erronées	Natca Natan 2 Nath nat natehan Nathon Nathn Matan Naten	et 16 é ets te	dan das dnas den	class chasse 3 clse 2 calasse	spet	poul	manje 2 mnge mang manche meng	peom pome pemme pemmo 2 gmme
178 formes interprétables	23	19	23	22 + 1 place vide	23	23	22	23

Classe de CPB : 24 élèves soit 192 formes possibles

63 écritures orthographiques exactes	Nathan 13	est 0	dans 13	classe 0	CP 11	poule 14	mange 8	pomme 6
83 formes erronées	naten 3 nathaAn natea nat natban	et 16 te é	sd des drna dana dano deas	btas gas 2 chas klac 3 cle klase qlas chlas clase qlase	td 2 scap p sépe sépe	poul 2 lapou piou poplel pleule	marmite mu m en manage meng mme mag meaj menj menje maje manje	prune 4 pemme memop pommes 4 poume ponnes ponne
146 formes interprétables	20	18	19	13	17	20	20	19

Annexe VI-d-2

Relevé des formes produites par les élèves du Cpa à la passation 2

59	classe 19	c'est 3	commence 0	à 6	savoir 4	écrire 5	seul 3	CP 19
24	clas clsse calace	cest cé 9 cès ses c 3 c'ets	commens 2 comens 3 commense comanse quomanse 3 comance comen qumace quoms comas comons comes 2 quonasi	accent inversé 2 a 13	savoir 6 savoi çavoir çavoir cavoir cavoir	écrire 5 é crir et crire ecrire écri érire etir terire iquiri	sele 6 cele 3 soeul sel eul sail sle ses s	 cé CP 2 c cp
154	22	19	19	21	15	18	19	22
129	20	18	11	21	12	12	14	21

Relevé des formes produites par les élèves du Cpb à la passation 2

16	classe 0	c'est 1	commence 0	à 2	savoir 0	écrire 0	seul 4	CP 9
49	clas 2 class 2 clace clase 2 maqulass chlas qilasse calasse celase chase ca maclesse maclsse macala qatla chrla gala	c'et sé 3 cé 2 ses ces set c cai 3 ce ca	comense 2 comanse 2 comens comance caumance qo mans chomens comen comas comé gomanse comensa	a 10	savouare savouar savoi savour 2 savaart savoa savaoa sa fouoire savouoire savare àsafoi savouaaoréchrire	écrire 2 échrire écri 3 ecris 2 écrie écire et cir equrr écriture érire éri en	seule cele sele 2 ce èle le silt sonl	sepe sépe cai pé caip 2 sé CP cpone sclea
121	20	16	14	12	13	16	13	17
59	5	11	8	12	2	2	8	11

Annexe VI-d-3

Relevé des formes de la passation 3

	CP a (21)	CP b (23)
Les élèves écrivent-ils une succession de mots ou de sons ?		
3 phrases interprétables	21	18
Majuscules	49	51
Productions à l'aspect phonographique	2	
Productions partiellement non interprétables ou non terminées		5
Étude ciblée des segmentations		
Identification du mot « depuis »	9 + 2 de-puis	9
Identification du mot « début »	20	17
Identification du mot « année »	6	1
Identification du mot “apprenons”	15	10
total segmentations réussies	52	37
Écriture orthographique de mots courants déjà rencontrés		
classe	21	13
dans	20	17
graphie correcte « il y a »	17	8
nous	13	7
enfant (avec ou sans « s »)	11	2
total des mots selon l'orthographe d'usage	82	47
Choix d'homophones courants		
graphie correcte du « est »	17	3
graphie correcte du « et »	17	15
graphie correcte du « à »	21	9
bon choix d'homophone	55	27
bon choix « à » et « est »	38	12
Marquage du pluriel		
Ajout d'un « s » pour le pluriel d'enfants	12	7
Réalisation phonographiques		
depuis	19	16
début	18	15
apprenons	13	8
écrire	12	8
total des réussites phonographiques	62	47

Annexe VI-e-1

Résultats globaux présentés par passation

NB : Pour les deux premières évaluations, seuls les mots en gras sont étudiés.

Passation 1 : **Nathan est dans la classe de CP. La poule mange une pomme.**

formes à produire	CP a 23 élèves 184 formes attendues	CP b 24 élèves 192 formes attendues
formes interprétables	178 : 96,74 %	146 : 76 %
écritures orthographiquement exactes	124 : 67,34%	63 : 32,81%
écritures phonétiquement correctes	155 : 84,24 %	108 : 56,25
écritures comportant des erreurs phonétiques	23 : 12,5 %	38 : 19,79 %

Passation 2 : **Ma classe c'est le CP. Je commence à savoir écrire seul(e).**

formes à produire	CP a 22 élèves 176 formes attendues	CP b 22 élèves 176 formes attendues
formes interprétables	153 : 86,93 %	121 : 68,75 %
écritures orthographiques exactes	59 : 33,52 %	16 : 9,1 %
écritures phonétiquement correctes	129 : 73,3 %	59 : 33,52 %
écritures comportant des erreurs phonétiques	24 : 13,64 %	72 : 40,91 %

Passation 3 : **Ma classe est dans Pessac Il y a 22 enfants. Depuis le début d'année, nous apprenons à lire et à écrire.**

	CP a (21)	CP b (23)
production de trois phrases interprétables	21 : 100 %	18 : 78,26 %
écriture orthographique de mots courants déjà rencontrés (5 mots cibles)	65 / 105 77,38 %	39 / 115 40,87 %
réussites phonographiques (4 cibles)	62 / 84 78,1 %	47 / 92 51,09 %
segmentations complexes réussies (4 mots cibles)	52 / 84 61,9 %	37 / 92 40,22 %
sélection pertinente des orthographes d'homophone (4 cibles / 3 cibles)	55 / 84 65,48 % 38 / 63 60,32 %	27 / 92 29,35 % 12 / 69 17,39 %

Annexe VI-e-2

Résultats aux trois passations présentés par domaine

1- sens du jeu scriptural	CP a	CP b
formes interprétables éva 1	96,74 %	76 %
formes interprétables éva 2	86,93 %	68,75 %
production de trois phrases interprétables éva 3	100 %	78,26 %
2- orthographes «mémorisées»	CP a	CP b
écritures orthographiquement exactes éva 1	67,34%	32,81%
écritures orthographiques exactes éva 2	33,52 %	9,1 %
écriture orthographique de mots courants déjà rencontrés éva 3 (5 mots cibles)	78,1 %	40,27 %
3 - phonographie	CP a	CP b
écritures phonétiquement correctes éva 1	84,24 %	56,25
écritures comportant des erreurs phonétiques éva 1	12,5 %	19,79 %
écritures phonétiquement correctes éva 2	73,3 %	33,52 %
écritures comportant des erreurs phonétiques éva 2	13,64 %	40,91 %
réussites phonographiques éva 3 (4 cibles)	73,81 %	51,09 %
4- sens du jeu orthographique (uniquement éva 3)	CP a (21)	CP b (23)
segmentations complexes réussies (4 mots cibles)	61,9 %	40,22 %
sélection pertinente des orthographes d'homophones (4 cibles / 3 cibles)	65,48 % 60,32 %	29,35 % 17,3 9 %
ajout d'un « s » pour le pluriel d'enfants	57,14 %	30,43 %

Annexe VI-e-3

Positionnement heuristique du problème mathématique

La problématique est la suivante : soient deux échantillons d'effectifs n_1 et n_2 dans lesquels les fréquences du caractère A sont respectivement f_1 et f_2 . Peut-on trouver un même modèle pour ces deux échantillons, autrement dit peut-on les considérer comme extraits d'une même population parente ?

La méthode la plus simple théoriquement consiste naturellement à examiner l'intersection des intervalles de confiances. Il existe toutefois un moyen plus rapide : il consiste à déterminer dans quelle mesure la différence entre les deux proportions est étonnamment grande. Et pour cela d'établir à l'avance la distribution de cette différence $f_1 - f_2$

Si les deux échantillons sont extraits du même ensemble parent où le caractère A est présenté par une proportion p de la population, la distribution des fréquences est respectivement une loi binomiale $B(p; n_1)$ et une loi binomiale $B(p; n_2)$ ou si les effectifs sont assez

grands deux lois normales $N(p; \sigma = \sqrt{\frac{p(1-p)}{n_1}})$ et $N(p; \sigma = \sqrt{\frac{p(1-p)}{n_2}})$. La variable

$d = f_1 - f_2$ est la différence de deux variables normales indépendantes. Elle obéit donc à une loi normale de moyenne $p - p = 0$ et de variance égale à la somme des variances :

$$\sigma = p(1-p) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)$$

Si les deux échantillons sont extraits d'un même ensemble parent la différence réduite est

$$t = \frac{d}{\sigma} = \frac{f_1 - f_2}{\sqrt{p(1-p) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} \quad \text{et } t \text{ suit une loi normale centrée réduite.}$$

Il reste à estimer p . Le nombre total d'observations est $n_1 + n_2$ et dans cet échantillon supposé extrait de l'ensemble parent on observe $n_1 f_1 + n_2 f_2$ éléments présentant le caractère A. La

meilleure estimation de p est donc $p = \frac{n_1 f_1 + n_2 f_2}{n_1 + n_2}$

Le test consiste alors à calculer t puis à comparer aux valeurs seuils correspondant au risque

choisi ϵ : avec la loi normale centrée réduite, déterminer h tel que : $\frac{2}{2\pi} \int_h^\infty e^{-\frac{s^2}{2}} ds = \epsilon$.

Si $|t|$ est supérieur à h , l'hypothèse nulle doit être rejetée.

Notons que pour éprouver l'homogénéité de deux échantillons d'effectifs inférieurs à 30 (ou lorsque que certains effectifs sont inférieurs à 5), on utilise la distribution de Student Fisher.

Deux exemples détaillés

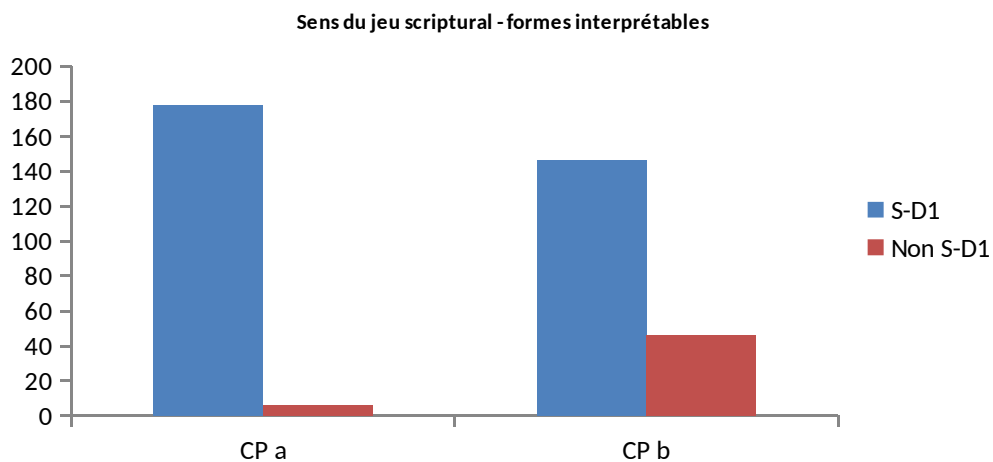
Exemple n°1

On connaît pour deux classes de cours préparatoire les résultats à un test évaluant différents domaines. On s'intéresse ici à titre d'exemple détaillé à un domaine particulier, le sens du jeu scriptural et une dimension particulière de ce domaine, les formes interprétables.

Sens du jeu scriptural - formes interprétables

	S-D1	Non S-D1	Total
CP a	178	6	184
CP b	146	46	192
Total	324	52	

On peut visualiser les données à l'aide d'un diagramme en barres



On peut également calculer les fréquences conjointes.

Sens du jeu scriptural - formes interprétables

	S-D1	Non S-D1	Total
CP a	96,74	3,26	100
CP b	76	24	100
Total	172,74	27,26	

Nous souhaitons dès lors effectuer le test d'homogénéité de ces deux échantillons. On utilise pour cela le logiciel R à l'aide des commandes suivantes. Au plan inférentiel, le test du Chi2 est ici un test de comparaison de proportion.

`Chisq.test(matrix(c(178,146,6,46),ncol=2))`

`Prop.test(matrix(c(178,146,6,46),ncol=2))`

(la fonction `prop.test` peut être ici appliquée car les deux variables n'ont que deux modalités, la correction de continuité de Yates étant proposée par défaut dès que les deux variables ont deux modalités)

Les résultats fournis par R sont les suivants (copie d'écran du logiciel R)

```
> chisq.test(matrix(c(178,146,6,46),ncol=2))

Pearson's Chi-squared test with Yates' continuity correction

data: matrix(c(178, 146, 6, 46), ncol = 2)
X-squared = 32.06, df = 1, p-value = 1.495e-08

> prop.test(matrix(c(178,146,6,46),ncol=2))

2-sample test for equality of proportions with continuity correction

data: matrix(c(178, 146, 6, 46), ncol = 2)
X-squared = 32.06, df = 1, p-value = 1.495e-08
alternative hypothesis: two.sided
95 percent confidence interval:
 0.1360510 0.2778983
sample estimates:
 prop 1    prop 2 
0.9673913 0.7604167
```

Rappelons que l'on formule dans ce test l'hypothèse que le tableau de contingence est obtenu par deux échantillonnages aléatoires indépendants au sein d'une population parente. Sous cette hypothèse, les deux échantillons n'ont aucune caractéristique liée à la situation étudiée qui les différencie.

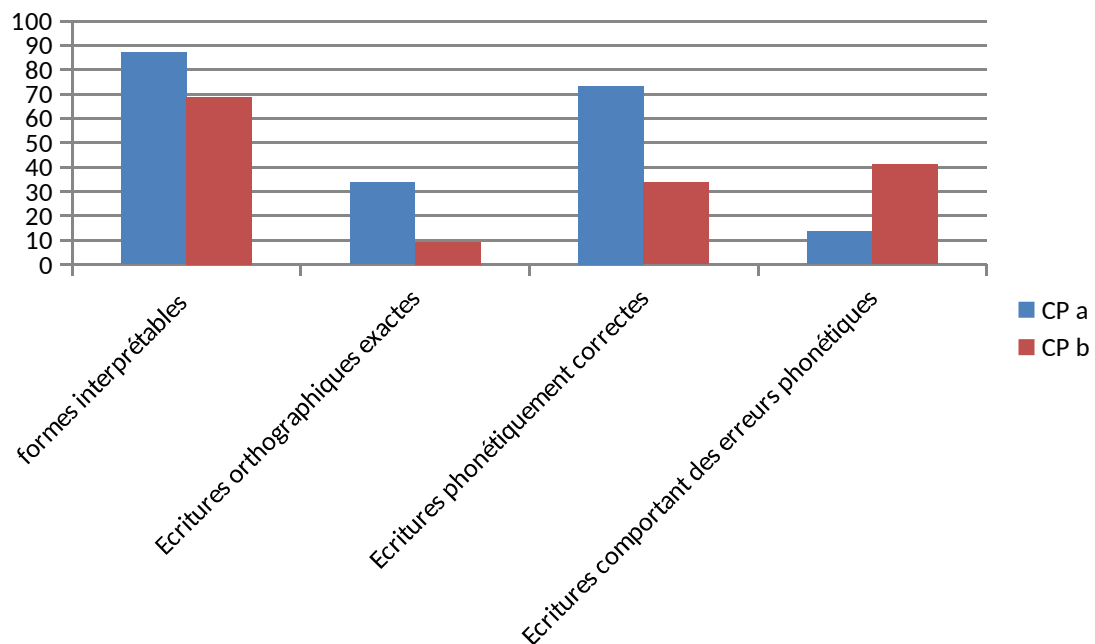
La probabilité critique p-value indique qu'une valeur observée du Chi-Deux aussi grande n'aurait qu'une très faible probabilité d'être observée s'il y avait indépendance dans les réponses au test. Nous rejetons au seuil de 5% l'hypothèse d'indépendance ie le fait que les deux échantillons observés (à travers les réponses fournies) possèdent des caractéristiques particulières liées à la situation étudiée et qui les différencient.

On peut affirmer ici que la différence entre les pourcentages observés est significative au seuil de 5%

Exemple n°2

Nous connaissons pour deux classes données les résultats globaux à une évaluation (ici l'évaluation n°2).

Formes à produire	CP a	CP b
	22 élèves - 176 formes attendues	22 élèves - 176 formes attendues
Formes interprétables	86,93 % (153)	68,75 % (121)
Ecritures orthographiques exactes	33,52 % (59)	9,1 % (16)
Ecritures phonétiquement correctes	73,3 % (129)	33,52 % (59)
Ecritures comportant des erreurs phonétiques	13,64 % (24)	40,91 % (72)



Pour effectuer le test d'indépendance entre les deux classes, nous calculons la valeur de la statistique du Chi-Deux et déterminons la probabilité critique :

```
> tab <- matrix(c(153,121,59,16,129,59,24,72),ncol=4)
> rownames(tab) <- c("CPa","CPb")
> colnames(tab) <- c("FI","EO","EP","EC")
> tab
      FI EO  EP EC
CPa 153 59 129 24
CPb 121 16  59 72
> resultat <- chisq.test(tab)
> resultat
```

Pearson's Chi-squared test

```
data: tab
X-squared = 65.119, df = 3, p-value = 4.73e-14
```

Nous rejetons (au seuil de 5%) dès lors l'hypothèse d'indépendance et concluons qu'au vu de ces données, la différence entre les pourcentages observés est significative.

Nous pouvons étudier plus en détail cette liaison en examinant les contributions à la statistique Chi-Deux.

```
> round(100*resultat$residuals^2 / resultat$stat,1)
      FI  EO  EP  EC
CPa 0.2  8.8 6.0 27.3
CPb 0.3 12.0 8.2 37.1
```

Les combinaisons qui contribuent le plus à la non-indépendance des deux variables sont celles concernant les écritures comportant des erreurs phonétiques. Celles qui y contribuent le moins sont celles concernant les formes interprétables.

Résultats synthétiques de l'étude

Les résultats de l'étude sont synthétisés dans le tableau ci-dessous. Ils montrent globalement que les deux classes observées (à travers les réponses fournies au test) possèdent des caractéristiques particulières liées à la situation étudiée et qui les différencient. Rappelons que si une liaison statistique existe, les tests effectués restent muets sur la nature de cette liaison.

En annexe sont donnés des extraits du traitement statistique réalisé.

Evaluation n°1

	Différence significative	CP a	CP b	liaison
formes interprétables		96,74 %	76 %	significative
écritures orthographiquement exactes		67,34%	32,81%	significative
écritures phonétiquement correctes		84,24 %	56,25%	significative
écritures comportant des erreurs phonétiques		12,5 %	19,79 %	Non significative

Evaluation n°2

	Différence significative	CP a	CP b	liaison
formes interprétables		86,93 %	68,75 %	Significative – peu contributive
écritures orthographiquement exactes		33,52%	9,1%	significative
écritures phonétiquement correctes		73,3 %	33,52%	significative
écritures comportant des erreurs phonétiques		13,64 %	40,91 %	Significative – fortement contributive

Evaluation n°3

	Différence significative	CP a	CP b	liaison
Ecritures orthographiques de mots courants déjà rencontrés		77,38 %	40,87 %	Significative
Réussites phonographiques		78,1%	51,09 %	significative
Segmentations complexes réussies		61,9 %	40,22 %	significative
Sélection pertinente des orthographes d'homophone		60,32 %	17,39 %	Significative

Annexe

Evaluation n°1

Analyse globale de l'évaluation n°1

```
> chisq.test(matrix(c(96,76,67,32,84,56,12,20),ncol=4))

Pearson's Chi-squared test

data: matrix(c(96, 76, 67, 32, 84, 56, 12, 20), ncol = 4)
X-squared = 9.8851, df = 3, p-value = 0.01957
```

Écritures comportant des erreurs phonétiques (évaluation n°1) :

```
> prop.test(matrix(c(13,20,87,80),ncol=2))

2-sample test for equality of proportions with continuity correction

data: matrix(c(13, 20, 87, 80), ncol = 2)
X-squared = 1.3065, df = 1, p-value = 0.253
alternative hypothesis: two.sided
95 percent confidence interval:
 -0.1824257  0.0424257
sample estimates:
prop 1 prop 2 
 0.13  0.20
```

Evaluation n°2

Formes interprétables

```
> prop.test(matrix(c(153,121,23,55),ncol=2))

2-sample test for equality of proportions with continuity correction

data: matrix(c(153, 121, 23, 55), ncol = 2)
X-squared = 15.828, df = 1, p-value = 6.938e-05
alternative hypothesis: two.sided
95 percent confidence interval:
 0.09146726 0.27216910
sample estimates:
prop 1 prop 2 
0.8693182 0.6875000
```

Evaluation n°3

Production de trois phrases interprétables

```
> prop.test(matrix(c(21,18,0,3),ncol=2))

2-sample test for equality of proportions with continuity correction

data: matrix(c(21, 18, 0, 3), ncol = 2)
X-squared = 1.4359, df = 1, p-value = 0.2308
alternative hypothesis: two.sided
95 percent confidence interval:
 -0.05442545  0.34013974
sample estimates:
prop 1 prop 2 
1.0000000 0.8571429
```

Annexe VII-a

Conventions de transcription utilisées

4 (ou 5) premières lettres du prénom en majuscules,

DIANE pour DIANE

OMBL pour OMBLINE

ÉLÈV pour élève non identifié

EEEE pour plusieurs élèves

MAIT pour MAITRESSE

CHER pour CHERCHEUR

Pas de point, pas de majuscule, sauf pour les prénoms

/ (court) ou // ou /// (plus long) marquent la durée de pauses énonciatives « de souffle »

+ pour une pause à l'intérieur d'un énoncé ou pour pauses plus longues indication entre parenthèses du temps de pause (8 secondes)

Pour les chevauchements : § au début, §§ à la fin : CAMI 172 :--§ ÉLÈV : pasque §§

Pour les allongements de syllabes .. à la fin, si c'est très long

= marque la fin d'un énoncé auto interrompu.

marque l'interruption d'un énoncé par un interlocuteur.

! marque une intonation montante de type exclamatif.

? marque une intonation montante de type interrogatif : vraie question

' Elision (éluder, quelque chose qui n'est pas prononcé)

souligné : insistance par prononciation appuyée, ou changement de volume sonore : ce
mot

[] Transcription phonétique (effectuée avec avec APITLQ)

[...] signale un passage non retranscrit

[inaudible] Passage inaudible

[incertitude]

(*en italique*) indications non verbales

majuscules pour indiquer le nom des lettres : le E

majuscules pour les mots autonymisés : le mot ÉLÈVE

Annexe VII-b-1

Présentation synthétique du corpus de séances

	thème / album	Durée débat	Tours de parole du débat	Nombre de page de transcription	commentaires
NO 1 mi 09 09	<i>Kangour ou</i>	26'10' ,	328	19	Première séance d'initiation en collectif à la SEO
NB1 mi 09 09	<i>Kangour ou</i>	25'40' ,	267	15	
NO2 04 12 09	<i>Minable</i>	12'36' ,	97	16	Exemple de séance d'appropriation du scénario
NB2 04 12 09	<i>Minable</i>	15' 50"	140	8	
NO3 26 03 10	pousse des haricots	18'24' ,	293	21	Débats longs portés par les élèves qui manifestent des manières d'agir orthographiques parfois sur le mode épilinguistique : Usage instable de métalangue
NB3 26 03 10	<i>Tournoi des jaloux</i>	14' 43"	238	15	
NO4 09 04 10	<i>Ce que lisent les animaux</i>	16'35' ,	203	18	L'enseignante précise ce qu'il faut « regarder »
NB4 09 04 10	<i>Bao -bonbon</i>	17'55' ,	176	15	
NO5 07 12 10	<i>Baleine et son gosier</i>	12'02' ,	218	16	
NO6 15 02 11	<i>Dame des livres</i>	9'50"	153	10	Les élèves se saisissent de la conduite de la séance la maitresse valide et relance
DE7 26 03 11	<i>Pou- poule</i>	13'	205	12	troisième séance en classe entière (8 x3)
DE8 31 05 11	<i>Vezmo</i>	14'42' ,	264	17	Les élèves sont en groupes de 2 + groupes tutorés
Retour sur NO2 26 03 11	Débat NO2	7'40"	80	5	

NB : Le nombre de pages réfère à l'ensemble de la transcription comprenant des extraits d'ateliers ; la durée et le nombre de tours de parole renvoient uniquement au débat.

Annexe VII-b-2

Transcription SEO NO 1 - CP 15 09 09

D'après toi pourquoi petit Kangourou ne veut-il pas quitter la poche de sa maman ?

Petit Kangourou ne veut pas quitter sa maman parce qu'il a peur.

durée transcrite : 26'30''

débat écriture et observation finale (0 - 26'30'')

1. MARC (*lisant, presque inaudible pendant que M pointe les mots les uns après les autres*) d'après toi pourquoi Petit Kangourou ne veut-il pas quitter la poche de sa maman ?
2. MAIT : Loane ? tu me la relis bien fort ? / parce que Marc l'a très bien lue mais pas assez fort / allez vas-y /
3. LOAN : d'après [dwa] ! #
4. MAIT : toi (*M pointe à nouveau les mots pour qu'on suive la lecture de Loane*)
5. LOAN : toi / pourquoi / petit Kangourou ne veut / il / [t]il #
6. MAIT : oui tu vois y'a un petit tiret là (*pointe le tiret puis T et IL en faisant des aller-retours d'un mot à l'autre*) / ça veut dire qu'on fait aller ce [t] avec ce IL pour que ça chante [til] / ne veut-il #
7. LOAN : t-il pas quitter / la poche de sa maman ?
8. MAIT : (*en l'entourant du geste et avec un air entendu*) MAMAN / de toute manière tout l'monde avait reconnu ce mot ! § Es : oui oui non §§ Lola tu te rappelles la phrase que nous on doit écrire ? (*en entourant chaque mot imaginé en l'air avec les deux mains pour le poser linéairement sur une ligne imaginaire devant elle*) Petit / Kangourou / ne #
9. LOLA : veut pas quitter #
10. MAIT : sa maman + parce qu'::
11. LOLA : parc'qu'il a peur /
12. MAIT : parc'qu'il a peur ++ ah + je vais faire / un petit trait / (*en traçant des traits horizontaux en l'air*) pour tous les mots que je vais devoir écrire / est-ce que quelqu'un se rappelle bien la phrase dans sa tête (*en montrant son front comme place de la mémoire*) et peut me dire / pour que je fasse les traits ? / tu es

- prêt Elliot ? c'est toi à qui je demande /
13. ELLI : (*M répète en traçant les traits au tableau*) PETIT § M : PETIT §§
KANGOUROU § M : KANGOUROU §§ NE § M : NE §§ [*v opa*]
 14. MAIT : (*traçant un trait rapide en l'air*) VEUTPAS ? / ou VEUT ? / et PAS ?
(*avec un geste de la main droite pour manifester le saut d'un mot à l'autre*)
 15. ELEV : VEUTPAS /
 16. REMI : NE VEUT PAS /
 17. MAIT : VEUTPAS c'est un seul mot ? (*en marquant son étonnement mains en l'air*)
 18. EEEE : NE VEUT PAS
 19. LILY : NE VEUT PAS
 20. EEEE : NE VEUT PAS / NE VEUT PAS / NE VEUT PAS !
 21. MAIT : je fais des traits pour les mots écoutez (*en pointant les traits un à un depuis le début*) / PETIT + KANGOUROU + NE + VEUT + § Es : PAS §§ (*en traçant un nouveau trait au tableau*) PAS / bien
 22. ELLI : (*M répète en traçant les traits sur le tableau*) : QUITTER § M :
QUITTER §§ SA § M : SA §§
 23. MAIT : j'ai plus de place hein ! (*en montrant où elle va repartir à la gauche du tableau*) je m'en vais à l'autre ligne (*aucune ligne réelle n'est tracée c'est M qui la matérialise avec un nouveau trait*)
 24. ELLI : MAMAN § M : MAMAN §§ ++ PARC'QU'IL
 25. MAIT : alors / PARCE QU'IL A PEUR = alors là c'est un peu compliqué / (*en traçant des traits séparés par des blancs graphiques*) PARCE + [k] / IL + A +
PEUR / (*en montrant à droite du dernier trait*) qu'est-ce que je mets pour
montrer que c'est fini ?
 26. EEEE : un petit point / un point /
 27. ELLI : un point d'interrogation
 28. MAIT : c'est une question ? / je dois mettre un point d'interrogation ?
 29. EEEE : non
 30. MAIT : (*en montrant le point d'interrogation à la fin de la question*) elle est là la
question Elliot ++ d'accord ? / la question qu'on s'est posée sur le livre /
 31. THOM : (*levant la main , manifestant qu'il vient de comprendre ce que fait la
maitresse*) ah::

32. MAIT : ça c'est la réponse à la question qu'on s'est posée ++ qu'est-ce qu'y'a Thomas ?
33. THOM : en fait i' faut = où t'as fait les traits / i' fau / drai / écrire / et bé
34. MAIT : c'est la place des mots / (*en segmentant un peu et en les pointant à nouveau*) PETIT KANGOUROU NE VEUT PAS QUITTER SA MAMAN PARCE QU'IL A PEUR + d'accord ?
35. JUST : (*bras tendu vers les traits sur le tableau*) t'as marqué tout c'que t'as écrit là ?
36. MAIT : j'ai fait des traits / i' faut qu'on écrive (*les bras croisés, une main sous le menton, mimant et symbolisant le travail de réflexion que doivent mener les élèves*) #
37. LILY : mais où ça ?
38. MAIT : sur les traits
39. ELEV : comment on écrit / IL A PEUR ?
40. MAIT : qu'est-ce que c'est le premier mot qu'on doit écrire ?
41. EEEE : PETIT
42. MAIT : PETIT / (*bras ouverts pour manifester son appel à la participation des élèves*) comment on va faire pour écrire PETIT ? + (*montrant la craie*) moi je suis votre secrétaire #
43. THOM : moi je sais l'écrire PETIT
44. MAIT : tu sais écrire PETIT Thomas ?
45. THOM : P #
46. MAIT : ah on va écouter Thomas / il a levé la main / si on veut parler / c'est bien de lever la main = tu vas nous dire toutes les lettres de PETIT alors ? / vas-y / (*le regard bien orienté vers Thomas, main droite sous le menton pour montrer qu'elle l'écoute avec attention*)
47. THOM : (*assez rapidement*) P / E / T / I
48. ÉLÈV : (*enchainant très rapidement*) T #
49. LOAN : T +
50. MAIT : là j'ai pas compris (*son regard n'est pas vers Thomas, pour indiquer d'où vient ce qu'elle fait semblant de ne pas comprendre*) / i' va redire (*en montrant Thomas*)
51. THOM : P #

52. MAIT : vous ne coupez pas sa parole
53. THOM (*un peu plus lentement mais avec assurance ; M le regarde avec insistance et l'accompagne en scandant chaque lettre d'un geste de la main*) P / E / T / I
54. MAIT : d'accord / (*en le montrant du doigt*) comment tu fais pour écrire PETIT toi ?
55. THOM : parce que (*brouhaha*) #
56. MAIT : comment tu sais / que PETIT ça s'écrit comme ça ?
57. THOM : parc'que #
58. MAEL (*tout doucement*) : parce qu'on entend #
59. MAIT : cht cht
60. THOM : parc'que je l'ai fait chanté (*M fait un « ah » presque muet d'étonnement*) / et aussi on l'a appris dans [inaudible] classe +
61. MAIT : donc tu l'as fait chanté ? (*avec un geste de la main qui englobe l'oreille*) + (*en se tournant maintenant clairement vers Loane*) et vous ? vous me disiez quoi Loane et Grégory ? + tout à l'heure vous disiez T + pourquoi ? vous me disiez T
62. GREG : moi c'est pas moi qu'a dit #
63. MAIT : à la fin y'a quoi ? (*engageant son bras vers Loane pour que tous « situent » le nouveau dialogue qu'elle engage*)
64. LOAN : un T
65. MAIT : à la fin de quoi ?
66. LOAN : de PETIT
67. MAIT : de PETIT / et comment tu le sais Loane ?
68. LOAN : parce qu' je = + (*en montrant la question*) parce j'ai regardé au tableau
69. MAIT : t'as regardé au tableau ? / viens me montrer où ? (*Loane vient au tableau le bras droit levé vers PETIT*) +++++ / (*M fournit la grande règle à Loane qui pointe le mot*) ah regardez c'qu'elle dit Loane ! + le premier mot dont on a besoin + on l'a ici ++
70. MAEL : oui et y'a le T à la fin
71. MAIT (*en écrivant sur le premier trait*) : et y'a bien le T à la fin / t'as vu Thomas ++ tu l'avais dans ta tête + mais t'avais oublié le T de la fin
72. ELEV : parc' qu'on peut dire [*pətitə*]

73. MAIT : parc' qu'on peut dire PETITE oui + PETIT / ah ben bravo grâce à Loane
(*en remontrant PETIT dans la question avec la règle*) on a déjà écrit un mot de
la phrase dis donc // PETIT
74. LILY : mais grâce à Loane
75. MARIE : KANGOUROU
76. MAIT : oui Marie ?
77. MARIE : KANGOUROU
78. MAIT : KANGOUROU / est-c' qu'on sait écrire KANGOUROU ? +
79. EEEE : non non non mais #
80. MAIT : qu'est-ce que tu dis Elliot ?
81. ELLI : non j'ai rien dit
82. MAIT : non tu dis rien ? / Grégory ? tu lèves la main ?
83. LILY : je sais j'ai compris / y'a marqué KANGOUROU dans cette phrase (*Lily ne
montre rien mais regarde le tableau avec attention*)
84. MAIT : où ça ? (*en tendant sa règle pour que Lily aille au tableau*) y'a marqué
KANGOUROU ?
85. GREG (*en criant*) : ah je sais !
86. LILY : je sais
87. MAIT : (*à Lily*) ah t'as une idée + montre (*Lily se lève et va au tableau*) +++
88. LILY : ici (*Lily pointe le mot au tableau avec énergie, sans hésitation*)
89. EEEE : oui::
90. MAIT : on va demander à ceux qui savent / Marc est-ce que c'est
KANGOUROU qu'y'a écrit là ?
91. MARC (*doucement mais sans hésitation*) : oui
92. MAIT : il est écrit là aussi / merci grâc'à Lily / un autre mot / euh Maël (*qui s'est
levé*) puisque t'as l'air d'être en pleine forme / tu me lis les lettres de
KANGOUROU ! (*en plaçant sa craie au début du deuxième trait*) + tu me dis
les lettres / t'as pas besoin de te lever + je t'écoute / (*en remontrant avec la
règle*) c'est ce mot-là
93. MAEL : la première lettre je la connais pas
94. EEEE : c'est un K
95. MAIT : c'est un K en majuscule
96. SCHY : comme le K de Kimia (*élève de la classe à coté qui vient de la même*)

- maternelle)*
97. MAIT : comme le K de Kimia (*M marque du bras à Schyama la pertinence de son intervention*) #
 98. MAEL : (*M écrit en répétant*) A § M : A §§ / N § M : N §§
 99. EEEE : G #
 100. MAIT : c'est / c'est Maël / G
 101. MAËL : euh (*il se lève pour montrer parce qu'il ne reconnaît pas ou ne sait pas nommer la lettre*)
 102. THOM : non c'est un W
 103. MAEL: W
 104. MAIT : là ici là / y'a un W ?
 105. ELEV : O:::
 106. MAIT : y'a un W là ?
 107. EEEE : O / U ++
 108. MAIT : j'en suis là moi + j'ai fait le K #
 109. ELEV : c'est O
 110. MAIT (*en montrant simultanément les lettres sur les deux mots avec les deux mains écartées pour manifester la correspondance terme à terme*) le K / le A / le N / le G / j'en suis à celle-là
 111. EEEE : O / O / O / O / O
 112. MAIT : O / un O avec quoi à côté pour faire [u] vous le savez ?
 113. EEEE : U:::
 114. MAIT : moi je sais que vous le savez de la maternelle ça / pour faire [u] i' faut deux (*très léger petit brouhaha*) = je parle j'aimerais bien qu'on m'écoute = pour faire [u] / il faut deux lettres (*en agitant index et majeur*) le O et le U = tu le sais toi aussi Thibault ? (*c'est un élève en intégration*) / d'accord
 115. ELEV : comme le [ʃ]
 116. MAIT : t'as pas fini = comme le [ʃ] il a deux lettres aussi
 117. MAEL (*en pointant de tout le bras depuis sa place*) : un N à l'envers
 118. MAIT : un quoi ? ++
 119. EEEE : R
 120. MAEL : (*montrant le tableau*) un +++++ / (*à nouveau debout*) là +++++ (*M lui tend la règle pour qu'il montre mieux*)

121. MAIT : c'est quoi cette lettre / (*M pointe avec le doigt*) après le U ? ++ celle-là
122. ELEV : R
123. MAIT : celle-là ?
124. THOM : non ça c'est W / euh / U
125. MAIT : ah + t'as vu Lily même quand le mot il est écrit / c'est pas si facile que ça
(*en repassant les lettres dans le mot de la question*) alors on a dit qu'on avait fait
un O et après / un U parce que ça on sait que ça fait [u] / dites-moi combien de
fois on entend [u] dans KANGOUROU Mahmoud ?
126. THOM : un R après
127. ELEV : on a appris #
128. MAIT : combien de fois on entend [u] dans KAN : / GOU:: / ROU ?
129. EEEE : deux fois / deux fois
130. MAIT : donc forcément le [u] on va le voir deux fois / on le voit une autre fois ce
[u] là ?
131. MAEL : oui là (*en pointant avec la règle*)
132. MAIT : il est là (*en repassant O et U*) d'accord
133. MAEL : et y'a un R après
134. MAIT : ah / donc c'est bien un R / on est d'accord ? / donc après le R j'écris quoi
pour faire encore [u] ?
135. EEEE : O::: / U
136. MAIT : j'ai un peu dépassé (*du trait*) PETIT KANGOUROU
137. MAEL : après un U
138. MAIT : ça y'est je l'ai écrit (*en montrant le U*) / PETIT KANGOUROU +++ c'est
quoi la suite de la phrase / qu'on doit écrire ?
139. RYAN : NE VEUT PAS
140. MAIT : NE / VEUT / PAS / ah ++ NE + Grégory
141. GREG : [inaudible]
142. MAIT : (*avec la main sur ça bouche pour qu'on entende mal*) j'entends pas ce
que tu me dis
143. GREG : [inaudible]
144. MAIT : tu le vois ? (*Grégory acquiesce de la tête*) tu le vois aussi Safa ? (*pendant
que Grégory se lève*) / NE ?
145. THOM : ah oui / ah oui NE VEUT PAS / ah moi je l'ai vu aussi

146. ELEV : moi aussi
147. MAIT : NE / vous êtes d'accord ?
148. EEEE : oui oui
149. MAIT : comment on peut être sûr Mahmoud que c'est NE ? / ce mot là ? (*en montrant*)
150. GREG : moi je sais
151. LILY : parce que j'ai fait chanté
152. GREG : parce que i'a un N
153. GREG : [inaudible] on a appris des mots et moi j'ai #
154. MAIT : et comment tu sais que ce mot là c'est NE ?
155. THOM : oui mais on pouvait se tromp #
156. GREG : j'ai fait chanter les lettres
157. MAIT : ah t'as fait chanté / ça marche là de faire chanter les lettres ? / si on fait [n] et [ø] ça va ?
158. JUST : oui ça va
159. MAIT : (*en écrivant*) NE
160. ELEV : autrement on pouvait se tromper avec le N et le L
161. MAIT : oh non
162. JUST : moi je vois le VEUT
163. MAIT : tu vois aussi le VEUT Justine ? / tu vois quelque chose ? toi aussi ? +++
164. LILY : NE VEUT PAS
165. MAIT : tu vois Justine ?
166. JUST (*avec assurance*) : oui
167. LILY : NE VEUT PAS / VEUT PAS
168. MAIT : tu fais le tour là et viens me montrer / le mot qu'on cherche (*pendant que Justine vient au tableau*) c'est VEUT / c'est pas VEUTPAS hein ? / c'est VEUT (*9s Justine passe prendre la règle et va droit au tableau montrer VEUT*) c'est VEUT ça ? vous êtes d'accord c'est VEUT ? écoutez / / écoutez je vous relis la question (*M pointe à nouveau chaque mot avec la règle en regardant attentivement les mots de la question*) / d'après toi / pourquoi / petit Kangourou / ne / veut- / (t)il / (*avec des élèves*) pas quitter la poche de sa maman ? / alors elle a raison / t'es d'accord Ibrahim ? / ça c'est bien le mot VEUT ? / (*en le montrant au tableau*)

169. IBRA : oui
170. MAIT : oui ? c'est juste ici / je l'écris (*en écrivant*) ++++ le mot qui nous manque
Schyama c'est quoi ?
171. SCHY : [inaudible]
172. MAIT : tu veux pas quoi ? / tu veux me dire quoi comme mot ?
173. SCHY : j'ai trouvé DE
174. MAIT : oui je sais pourquoi tu as trouvé DE / moi aussi j'ai trouvé DE / (*d'un air entendu*) on le connaît (*M montre sur le tableau de gauche la phrase mystère du premier jour : Bienvenue dans la classe de CP*) / mais c'est pas DE qui nous manque là / c'est quoi Rémi ?
175. EEEE : IL / IL
176. MAIT : on a écrit (*en pointant les mots*) / PETIT / KANGOUROU / NE / VEUT
177. THOM : VEUT / PAS
178. EEEE : T-IL / T-IL
179. MAIT : (*avec dénégarion de l'index*) je veux pas T-IL hein ? je veux (*en pointant les mots puis les traits assez vite et en segmentant très légèrement*) / Petit Kangourou ne veut pas quitter sa maman parc' qu'il a peur + alors là je cherche le mot + PAS
180. MARC (*et d'autres élèves*) : j'ai trouvé
181. MAIT : ah Marc ?
182. EEEE : je vois (*Marc prend la règle et viens aussitôt pointer*)
183. MAIT : ah ! / tu le vois
184. LILY : [pas]
185. MAIT : [pas] ? +++ pourquoi tu dis [pas] Lily ?
186. LILY : parc' qu'y'a un S à la fin
187. EEEE : oui:::
188. MAIT : elle pense que c'est pas PAS ? / c'est pas = c'est pas le mot PAS alors ?
(*en le montrant dans la question*)
189. LILY (*qui fait non de la tête*) : au début y'a PA
190. MAIT : au début y'a PA comme dans PAPA
191. LILY : et après y'a [s]
192. MAIT : y'a un S (*la position des bras montre le découragement*) #
193. THOM : elle est muet #

194. MAIT : comment ?
195. THOM : elle est muet
196. MAIT : elle est muet qui ? on dit pas elle est muet / on dit elle est muette alors / de qui tu parles ? qui c'est qui est muet ?
197. THOM : du S
198. MAIT : ça veut dire quoi qu'elle est muette cette lettre ? (*bras ouverts pour accueillir la réponse*)
199. THOM : on l'entend pas
200. MAIT : t'entends Lily ? ce qu'y'a écrit là (*en pointant le mot sur lequel Marc a gardé la règle depuis le début*) / #
201. THOM : (*en levant la main*) comme dans mon prénom / comme dans mon prénom #
202. MAIT : ça se dit pas + (*les mains à la hauteur des oreilles*) [pas] / ça se dit [pa] parce que la lettre S (*les mains devant la bouche pour bloquer la prononciation*) = comme dans le nom de Thomas (*se tourne vers le tableau pour écrire puis s'en va sur la droite*)
203. THOM : moi j'ai le S et le H qui chantent pas #
204. MAIT : j'écris le nom de Thomas (*elle l'écrit sur le tableau de droite*)
205. THOM : aussi on est obligé de dire [tomas] + #
206. MAIT : Lily / tu le vois le nom de Thomas ? / tu le reconnais ? / t'as eu à le lire à ta maison / tu le vois que ça finit pareil que PAS (*montrant le mot qu'elle a écrit*) / on dit pas [tomas] ! /+ Thomas a raison / dans certains mots / y'a des lettres muettes +
207. EEEE : (*en riant*) [tomas] / [tomas]
208. MAEL : (*la main levée*) maitresse / j'ai trouvé un mot
209. MAIT : (*en manifestant un étonnement enthousiaste*) encore un / mais Maël c'est merveilleux ! / lequel t'as trouvé ?
210. MAEL : SA
211. MAIT : SA ? mais on a besoin ici (*en pointant le trait libre suivant*) d'écrire SA ? / (*en repointant tous les mots avec la règle*) Petit Kangourou ne veut pas / SA ? #
212. ELEV : moi j'en ai trouvé un autre
213. MAIT : c'est quoi la phrase ? / Marie / Marie c'est quoi la phrase ? / (*brouhaha*)

214. MARIE : Petit Kangourou / ne veut #
215. EEEE : je le vois / de sa poche #
216. MARIE : (*elle continue malgré le bruit*) quitter la poche
217. MAIT : ah bé j'entends rien / j'ai demandé quelque chose = non attends Marie
attends / coupe le son / Maël s'assoit / on peut baisser sa main / tout le monde
peut baisser sa main / j'ai demandé quelque chose à Marie / ça va vous aider à
vous aussi / c'est pour ça que je lui demande #
218. MARIE : Petit Kangourou ne veut pas sortir § M : quitter §§ quitter la poche de sa
maman
219. MAIT : ce s'rait trop long tout ça / ne veut pas quitter #
220. ELEV : la poche #
221. MAIT : sa / maman / donc nous on en est à (*en pointant tout les mots avec la
règle*) / Petit Kangourou / NE / VEUT / PAS
222. ELEV : sortir (*M fait non de la tête*)
223. ELEV : quitter
224. MAIT : quitter
225. EEEE : (*de nombreux élèves lèvent la main*) j'ai trouvé / j'ai trouvé / j'ai trouvé /
j'ai trouvé / j'ai trouvé
226. MAIT : c'est pas ça que t'as trouvé #
227. THOM : moi j'ai trouvé QUITTER (*M donne la règle à Elliot*)
228. ELLI : c'est là (*en montrant avec la règle*)
229. RYAN : QUITTER + sa maison
230. MAIT : tu crois que c'est là ? comment tu le sais Elliot ?
231. ELLI : parce que y'a deux T
232. MAIT : ah dans QUITTER y'a deux T tu as raison / i's sont tous les deux
accrochés / i's se donnent la main
233. MATH : j'crois qu'il a dit ça parce que dans ELLIOTT y'a deux T
234. MAIT : dans Elliott y'a deux T c'est ça tu as raison / c'est ça qui a du #
235. RYAN : même dans = euh Elliott
236. MAIT : ne veut pas quitter = tu as raison Elliot / ce mot-là c'est QUITTER /
(*brouhaha pendant que M écrit*) ++ alors le mot suivant / je vais demander à un
enfant de venir l'écrire / parce que nous on le connaît ce mot / on s'en est déjà
servi / c'est quoi le mot qu'i' va falloir écrire là ?

237. LILY : LA !
238. MAIT : non c'est pas LA
239. GREG : SA
240. MAIT : c'est SA ! #
241. ELEV : je sais l'écrire
242. MAIT : (*donne la craie à Ibrahim*) c'est Ibrahim qui va l'écrire ici SA / vous regardez bien / je crois qu'on le connaît / on en a parlé / regarde bien Cécilia + SA
243. ELEV : SA CLASSE
244. MAIT : comme dans SA CLASSE § E : de CP §§ + très bien :: / bravo Ibrahim / t'as vu y'a pas que moi qui peut faire la secrétaire hein / bientôt ce s'ra vous qui devrez tout écrire / (*en montrant les mots avec la règle*) PETIT KANGOUROU
245. EEEE : NE
246. MAIT : Philippe tu continues ?
247. PHIL : NE / VEUT / PAS / QUITTER / SA
248. MAIT : SA ? #
249. THOM : je sais
250. MARIE : maison
251. MAIT : (*en manifestant son étonnement*) sa ?
252. ELEV : j'ai trouvé MAMAN / j'ai trouvé MAMAN #
253. MAIT : c'est pas POCHE ! / c'est quoi qu'i' faut écrire ?
254. EEEE : MAMAN ! MAMAN !
255. MAIT (*donnant la craie à Sarah*) : MAMAN = tu sais l'écrire toi (*Sarah fait oui de la tête*) / allez vas-y / en écriture attachée
256. RYAN : quelqu'un il a dit MAISON + ne veut pas quitter / ma maison
257. MAIT : (*pendant que Sarah écrit*) c'est pas sa maison qu'il ne veut pas quitter Ryan / c'est sa maman / il a pas de maison le kangourou / c'est la poche de sa maman sa maison § E : [inaudible] §§ ah si je suis contente / parc'que tu t'intéresses / (*Sarah regarde M*) § E : i' manque §§ là il manque une petite lettre
258. EEEE : c'est le N
259. MAIT : c'est le N de MAMAN / là y'a écrit [mama] ++ (*brouhaha*)
260. THOM : elle est muette

261. MAIT : ah non elle est pas muette / elle fait chanter [ã] § E : [ma] / [man] §§ très bien + très bien / c'est Matthias qui relit pour savoir quel mot on en est +++ (*M est prête à pointer les mots*)
262. MATT : LE / PETIT. #
263. MAIT : PETIT / chut
264. MATT : KANGOUROU #
265. MAIT : attends excuse-moi / il y a derrière toi deux garçons très mal élevés qui font du bruit alors que tu parles = surtout que Mahmoud jusqu'à présent / tu nous as pas aidé une seule fois / alors que je suis sûre qu'y'a des choses que tu sais / ce s'rait bien si tu nous aidais on irait peut-être un peu plus vite = allez Matthias
266. MATT : PETIT #
267. MAIT : (*en pointant les mots avec la règle*) PETIT
268. MATT : KANGOUROU
269. MAIT : c'est Matthias
270. MATT : NE / VEUT / PAS / qui #
271. EEEE : QUITTER
272. MATT : QUITTER § M : QUITTER § SA / MAMAN
273. MAIT : SA MAMAN #
274. MATT : parce qu'il a peur
275. MAIT : parce qu'il a peur + qu'est-ce qu'i' faut écrire comme mot alors ?
276. ELEV : maitresse
277. ELEV : eh bé il a peur
278. ELEV : PARCE QUE
279. MAIT : on va pas mettre tous les mots qui sont là haut / on a pas besoin de tous / maintenant on cherche PARCE QUE / alors ça c'est un mot très difficile ++
280. MAEL : maitresse j'ai trouvé #
281. MAIT : non il y est pas / Maël / (*M est appuyée sur la règle, on voit bien qu'elle ne « montre » rien*) c'est moi (*avec un geste pour s'auto-désigner*) qui vais donner le mot PARCE QUE / (*en scandant chaque groupe de souffle de la main mais toujours sans aucune désignation*) parce que c'est un mot difficile / et de temps en temps / quand vous devrez écrire les phrases tous seuls / si je trouve un mot trop difficile / et bé je vous le donnerai sur une étiquette ++ pour vous aider

- (*M écrit*) § E : [inaudible] au cours préparatoire ? §§ là j'ai écrit / PARCE [k] + et nous on a dit que c'était PARCE § E : QUE §§ QU'IL + IL (*en montrant et en frappant le tableau sur le trait où elle devra écrire puis en donnant la règle à Matthias qui montre*) // IL / vous êtes d'accord avec Matthias ?
282. EEEE : oui::: !
283. MAIT : qu'est-ce que c'est les lettres Rémi ? / pour écrire IL ?
284. REMI : un I
285. MAIT : un I #
286. ELEV : sortir
287. MAIT : j'ai pas entendu Rémi / la deuxième lettre c'est quoi ?
288. REMI : un L
289. MARIE : L +++
290. MAIT (*en montrant après avoir écrit*) : PARCE QU'IL ?
291. ELEV : A
292. ELEV : je sais où il est A
293. MAIT : ah mais c'est pas la peine de chercher A / parc'que nous A Safa / on le connaît ! // alors vient l'écrire / passe derrière Lily +++++ A / c'est un petit mot / mais c'est aussi une lettre qu'on connaît (*Safa écrit 8 s*) / le dernier mot / on va demander à Maxime ++ de trouver qu'est-ce que c'est le dernier mot là ? (*en pointant le trait vide*) +++ faut que tu te rappelles la phrase dans ta tête (*Ryan regarde vers le tableau mais son attitude indique qu'il est perdu*) + Ryan tu sais ce qu'on va faire pour aider Maxime / tu vas me relire tout et tu vas t'arrêter là (*montrant le dernier trait*) et tu dis rien / c'est lui qui dit le dernier mot / t'es prêt Ryan ?/ allez /
294. RYAN (*avec l'aide de M qui pointe les mots*) petit kangourou ne veupas #
295. MAIT : VEUT // PAS #
296. RYAN : SA
297. GREG : QUITTER
298. MAIT : QUITTER
299. THOM : SA #
300. MAIT : c'est Ryan = SA
301. RYAN : MAMAN
302. MAIT : PARCE QU'IL

303. RYAN : A #
304. MAIT : chtt
305. MAXI : [inaudible]
306. MAIT : oui Maxime dis-le bien fort
307. MAXI : (*presque inaudible*) PEUR
308. MAIT : PEUR / c'est écrit PEUR là-haut ? (*en montrant globalement la question avec sa règle*)
309. LILY : non
310. RYAN : y'a [ø] (*ou E ?*)
311. MAIT : qu'est-ce que tu dis ? (*pendant tout le dialogue M est appuyée sur sa règle, il n'y a aucun mouvement des mains pour indiquer les oreilles*)
312. RYAN : y'a [ø] (*ou E ?*)
313. MAIT : y'a un [ø] ? (*ou E ?*) c'est ça que tu me dis ? pour écrire PEUR / i'a un E / c'est ça que tu me dis Ryan ?
314. THOM : non y'a pas de E (*ou [ø] ?*)
315. RYAN : y'a un R
316. MAIT : y'a un R / t'as raison / mais y'a un [ø] aussi // y'a quelqu'un qui sait écrire PEUR ? (*Ryan lève la main mais M ne l'interroge pas*) ++ c'est un mot difficile à écrire PEUR ++
317. THOM : Grégory il a levé le doigt / i' doit savoir
318. MAIT : tu me dirais les lettres de PEUR ? vas-y Grégory je t'écoute
319. GREG : P / E
320. MAIT : P E après je t'écoute ? (*M tournée vers lui en montrant qu'elle l'écoute bien*)
321. EEEE (*au moins deux*) : R
322. MAIT : ça fait [pe] / alors moi j'écris PEUR + vous regardez bien ? + il faut bien regarder parce que / c'que j'ai oublié de vous dire / c'est que cette phrase il va falloir l'écrire + alors il vaut mieux regarder la maitresse quand elle écrit (*en mimant l'écriture en l'air*) comment elle s'y prend / (*M écrit*)
323. MARC : après tu vas tout effacer ?
324. MAIT : non je vais pas vous faire ça ++ § E : après on va § qu'est ce que j'ai écrit là Marc ?
325. MARC : PEUR #

326. MAIT : PEUR / t'es d'accord Loane ? c'est bien PEUR ?
327. LOAN : oui / il avait juste enl've le #
328. MAIT : Justine t'es prête ? / tu nous relis toute la phrase (*M montre qu'elle va pointer les mots avec la règle*) / tout le monde écoute bien (*M montre son oreille droite*) / et regarde bien tous les mots + c'est important de bien regarder les mots / (*M montre de loin la succession de mots par de petits ponts en l'air*) surtout quand i' sont bien écrits comme ça / i' vont rentrer dans votre mémoire / sous leur bonne forme + Grégory + faut que tu regardes les mots + t'es prêt ? ++++ (*en montrant les mots à Justine qui lit*)
329. JUST : pourquoi #
330. MAIT : (*en montrant dans la question*) : POURQUOI il est écrit là (*M pointe dans la question*) / nous on veut #
331. ÉLÈV : PETIT PETIT #
332. MAIT : c'est Justine
333. JUST (*avec des répétitions ou des rectifications de M*) : petit § M : petit §§ kangourou / ne / veutpas #
334. MAIT : (*en pointant et en scandant*) veut // pas
335. JUST : sortir #
336. GREG (*puis d'autres élèves*) : quitter !
337. MAIT : quitter
338. JUST (*avec d'autres E qui répètent*) : quitter / sa / maman + parce qu'il a peur
339. MAIT : parc' qu'il a peur
340. THOM : on dit toujours [la]
341. MAIT : parce qu'il / a peur oui / on dit un peu [la] parc' que ce L (*en pointant les lettres sur le tableau*) i' se marie un petit peu avec ce A / oui on dit [parskila] peur / ça s'écrit comm' ça (*en montrant avec sa règle*) IL / A / PEUR / tout le monde a bien regardé ces mots ?
342. EEEE : oui
343. MAIT : alors dans sa tête (*en montrant son crâne*) / tout l'monde va compter combien il y a de mots dans cette phrase = dans sa tête (*en montrant à nouveau son front*) / comptez combien y'a de mots dans la phrase (8 s beaucoup d'élèves comptent dans leur tête, Justine compte silencieusement mais avec son bras , Ernest, Marine, Ryan le font d'un geste de la main) t'as fini de compter Matthias

- ? combien t'en a trouvé Matthias ? (*en reprenant différents comptages des élèves*) quatorze / douze / ah on est pas d'accord / (*brouhaha*) ah::: ! / § E : onze §§ onze ? onze / Marie tu te lèves / et tu viens nous compter les mots ++ tu montres bien / chaque fois que t'appuies sur le tableau c'est qu'y'a un mot / on va t'aider on va lire les mots en même temps que tu comptes
344. EEEE : quatorze / treize / onze
345. MAIT (*accompagnant le décompte de Marie, M lit les mots alors que tous les élèves comptent*) un PETIT / deux KANGOUROU / trois NE / VEUT / cinq / PAS / six QUITTER / sept SA / huit / MAMAN / neuf / dix / onze / douze / treize (*à partir de neuf, les mots PARCE QU'IL A PEUR sont superposés aux chiffres*)
346. EEEE : quatorze / ouais
347. MAIT (*en montrant A*) : c'est pas un mot ça Rémi ? / si c'est un mot ça compte / y'a des mots très grands / t'as vu KANGOUROU comme c'est grand ? (*en montrant un grand écart entre ses deux index puis un petit écart aux deux bouts des mots pointés*) y'a des mots très petits / y'a des mots avec beaucoup de lettres / des mots avec une seule lettre / mais c'est des mots / KANGOUROU c'est le plus long mot de la phrase (*en soulignant toute sa longueur du geste*) / et A (*en le pointant sans mouvement horizontal*) c'est le plus petit / mais i's comptent pareil (*en faisant un avec le pouce*) pour un mot / ça ça peut nous aider quand on fait la phrase dans la tête vous savez ? / et qu'on va devoir venir l'écrire tout seul / peut-être qu'on pourra se faire les traits (*en traçant en l'air*) pour se rappeler combien (*en les traçant successivement*) de mots on doit écrire / faudra bien compter les mots / d'accord ?
348. EEEE : d'accord
349. MAIT : bon / (*en scandant légèrement et en montrant d'un geste de la main de loin la séparation des mots*)) petit kangourou ne veut pas quitter sa maman parce qu'il a peur / on fait un petit jeu ? § Es :oui:: §§ je dis à Cécilia d'aller me montrer le mot MAMAN ++++ avec ta main t'as même pas besoin de la règle / (*pendant que Cécilia cherche*) où c'est qu'il est écrit le mot MAMAN ? / celui-là tu le connais / ++++ (*Cécilia le montre dans la question*) ah très bien je pensais qu' t'avais pas besoin de la = de la règle parce que = regarde il est écrit là aussi (*en montrant dans la réponse*) / moi je dis dans la réponse là / le mot

- MAMAN il est là / tu le reconnais aussi Cécilia ? / d'accord / je demande à Ryan de me montrer le mot / KANGOUROU / (*Ryan se dirige vers le KANGOUROU dans la question*) en bas / en bas / en bas dans la réponse
350. ÉLÈV : très gros / très gros / très gros +++
351. MAIT : c'est un mot très long (*Ryan cherche ... et montre*) oui::: bravo / KANGOUROU / je demande à Philippe d'aller me montrer le petit mot PAS (*Philippe se dirige sans hésiter et montre*) ++ bravo / vous avez vu c'est un mot qui a un petit secret (*en montrant le mot*) / c'est quoi son secret ?
352. EEEE : un S / le S
353. MAIT : il a un S et on le dit pas (*avec les mains devant sa bouche pour mimer le silence*) +++ je vais demander à Sarah d'aller me montrer le mot PETIT (*Sarah se lève et hésite ; elle ne regarde pas au bon endroit*)
354. LOAN : (*Sarah montre IL*) ça commence par un P et un E
355. MAIT : Thibault tu peux l'aider ? le mot PETIT ? (*Thibault regarde toute la phrase et montre le bon mot ; Sarah met longtemps à regarder le bon endroit du tableau, elle regarde d'abord ses camarades*) regarde c'qu'i' montre Sarah +++ est-ce que tu crois que c'est PETIT / ce qu'i' montre Thibaut ? / c'est ça / tu peux te faire confiance / c'est ça c'que tu montres Thibaut / (*en montrant*) y'a pas écrit PETIT KANGOUROU ici ? / alors ce mot-là c'est ?
356. ÉLÈV : PETIT / PETIT
357. MAIT : je vais demander à Lola de venir me chercher le mot SA ++ SA
358. MAHM : comme SAFA
359. MAIT : comme dans SAFA oui + je l'écris c'qu'i' m'a dit Mahmoud / parce que comme Mahmoud i' parle pas souvent / et que là i' vient de me dire qu'qu'chose d'intéressant / j'écris SAFA sans la majuscule (*en écrivant*) SA / FA / il a raison Mahmoud / le petit mot SA (*en entourant du geste sur le tableau*) hop / Safa elle l'a mangé / ++ § E : j'peux aller montrer §§ je vais demander à Thomas de me dire toutes les lettres du mot / QUITTER / vous cherchez vite le mot attends = tends tends tends tends / tu restes à ta place / vous cherchez le mot QUITTER avec vos yeux § Es : ça y'est :: §§ = est-ce que Mahmoud tu peux arrêter d'embêter un coup Marine un coup Justine ? / tu es assis à ta place pour travailler / tu cherches avec tes yeux le mot QUITTER (*en désignant le tableau du geste*) / le mot QUITTER tu l'as trouvé ? / tu l'as trouvé Schyama ? alors

- Thomas i' va te dire les lettres / et t'écoutes (*en montrant son oreille*) bien pour dire si tu es d'accord / non Thomas tu bouges pas / tu me dis les lettres /
360. THOM : P euh Q + = Q / U / I / T // T / E / R
361. MAIT : Schyama t'es d'accord ? § E : oui]§§ il a bien dit toutes les lettres § E :
oui §§ je le montre ce mot Rémi (*en le montrant*) / c'est quoi ce mot Rémi ? +
j'écoutais pas maitresse / je peux pas te le dire
362. REMI : QUITTER
363. MAIT : oui Schyama ?
364. SCHY : QUITTER
365. MAIT : QUITTER / (*en le montrant*) Q U I deux T comme dans ELLIOTT § E :
non c'est pas QUITTER §§ E R (*avec le doigt sur la fin du mot*) non c'est pas
QUITTER ? ca fait pas QUITTER ça ? / et ben si
366. ELLI : maitresse / c'est rigolo parce que ça (*en montrant le E*) c'est ma première
lettre / et ça c'est les deux dernières
367. MAIT : tu sais dans les mots y'a souvent des lettres de ton nom Elliott // bon /
alors maintenant / quand on a fini de faire ce travail ++ eh bé faut écrire la
phrase

Annexe VII-b-3

Transcription SEO NB 1 – CP 15 09 09

A ton avis, pourquoi Petit Kangourou ne veut-il pas sortir de la poche de sa maman ?

Petit Kangourou ne veut pas sortir de la poche de sa maman parce qu'il est plus en sécurité

durée transcrite : 25' 40" + 20" = 26'

débat écriture (0' – 25' 40")

1. MAIT : tous les enfants sont concentrés / je ne connais pas encore tous les prénoms / donc il faudra bien lever la main / moi aujourd'hui je ne pourrais pas vous interroger en donnant = en disant votre prénom / je vous montrerai du doigt / mais bientôt j'apprendrai tous les prénoms +++ tout à l'heure ++ vous avez lu un livre + est-ce quelqu'un peut rappeler / (*avec l'index pointé en l'air*) le = le titre du livre / comment s'appelle ce livre que la maitresse / vous a lu ? ++++ (*avec une mine déçue et dubitative*) personne ne se souvient du titre du livre ? + alors il faut que je le montre (*en allant le chercher au fond*) parce que si on sait pas de quel livre on parle + ce n'est pas la peine (8 s) l'histoire ? / (*montrant la couverture*) quel est le titre de cette histoire ? (*des élèves lèvent la main*)
2. LÉO : je sais
3. MAIT : ah:: / maintenant tu t'en souviens / vas-y ++
4. LÉO : le bébé / campe dans la poche de sa maman
5. MAIT : (*en agitant la tête*) c'est assez bien l'histoire Léo mais / ce n'est pas exactement le titre du livre que la maitresse avait bien dit + (*donne la parole du doigt à une élève*)
6. LIA : dans la poche de sa maman
7. MAIT : (*en montrant les mots sur la couverture*) dans la poche de / ma:: maman / c'est écrit comme ça / dans la poche de ma maman / voilà le titre du livre / et la maitresse avait dit ce serait bien / qu'on comprenne bien quelque chose + (*en la montrant au tableau*) c'est pourquoi i'y a une question / (*en montrant le début de la question*) et voilà ce qu'il fallait bien comprendre / alors est-ce que quelqu'un / se souvient / ce qu'il fallait bien comprendre / (*en montrant le début*)

de la question) c'que = la question que la maitresse a écrite ++(*en soulignant les premiers mots du doigt*) quelqu'un s'en souvient ? + quelqu'un peut la lire ? je sais qu'i'y a Kimia qui sait la lire / mais il faudrait que tout le monde le sache = la sache bien / la question qu'on se pose ((*en montrant du doigt l'élève*) ah on t'écoute

8. LÉLIA : (*M suit le trajet de la lecture avec le doigt*) à ton avis pourquoi Petit Kangourou ne veut #
9. MAIT : (*en montrant le groupe de mots*) ne veut-il pas #
10. LÉLIA : sortir de la poche de sa maman ?
11. MAIT : voilà ce que la maitresse avait dit / ce s'rait bien qu'on comprenne ++ dans ce livre + (*M tient le livre des deux mains ; aucun geste vers la phrase*) pourquoi Petit Kangourou ne veut-il pas / sortir de la poche ? et finalement = euh c'est salon d'coiffure ici ? ++++++ merci ++ est-ce qu'on a compris pourquoi il voulait pas sortir de la poche de sa maman ? on a compris ou pas ?
12. EEEE : oui
13. MAIT : ah bon et on a dit qu'on allait répondre / puisqu'on a compris (*en montrant un élève qui lève la main*) qu'est-ce qu'on a dit ?
14. MAXI : (*peu audible*) plus en sécurité +
15. MAIT : c'est bien / c'est tout à fait ça / mais est-ce que tu te rappelles exactement la phrase que l'on va écrire ensemble / parce que comme ça ça nous restera sur une belle affiche ++ tu as raison c'est parce qu'il est plus en sécurité + mais est ce que vous vous rappelez exactement la = la phrase que vous avez fait / avec la maitresse / comment elle commençait ? elle disait / petit kangourou = chacun essaie de bien l'avoir dans la tête / Petit Kangourou / ne / veut / pas / sortir / de la poche / de sa maman #
16. LÉLIA : parce qu'il est #
17. MAIT : parce qu'il est / plus en sécurité + on a la phrase dans la tête ? (*en montrant la place de la mémoire*)
18. EEEE : oui
19. LISA : non pas moi
20. MAIT : (*en le montrant*) tu l'as pas ? alors on la répète encore une fois / tu écoutes bien / après / si i'y a encore des trous

[...] coupure batterie on retrouve les élèves qui répète ensemble la phrase à 4'01

21. EEEE : *(on entend bien les mots qui s'enchainent)* est plus en sécurité
22. MAIT : OK + et ben maintenant i' faut écrire / comment j'écis / PETIT
KANGOUROU ?
23. LÉO : en attaché
24. MAIT : oui / je vais écrire en attaché / on va tous écrire ensemble / *(en montrant la craie dans sa main droite)* #
25. YOHAN : P / P #
26. MAIT : mais c'est moi qui tiens la craie #
27. ÉLÈV : P #
28. MAIT : tu penses qu'i'y a un P au début / *(avec une voix très neutre)* c'est vrai
29. EEEE : E
30. MAIT : *(idem)* E
31. KIMIA : T +
32. MAIT : et Kimia qui sait / pas mal de choses = mais dites moi je pourrais pas trouver un moyen de l'écrire sans/ *(en montrant son oreille)* sans chercher dans ma tête / je pourrais pas le trouver ce mot ? / PETIT ? *(Kimia lève la main et montre le tableau)* ++ Kimia ?
33. KIMIA : *(pointant le tableau)* là-bas
34. MAIT: *(se montrant beaucoup plus intéressé que face à la stratégie précédente)*
ah la la / là-bas elle nous dit / *(en cherchant quelque chose près du tableau)*
j'aimerais bien qu'elle soit plus précise / surtout si j'avais une petite règle +
(part la chercher au fond) parce qu'elle va nous servir peut-être plusieurs fois
cette petite règle + *(lui donnant la baquette)* il est où ? Kimia ce mot / PETIT ++
+ *(Kimia montre mais un peu au-dessous)* hou tu le montres = mets vraiment la
règle dessus / tout le monde le voit le mot PETIT ? / *(relisant en pointant les mots un à un du doigt)* à ton avis pourquoi / Petit / Kangourou ? / alors j'ai qu'à
le prendre + alors moi je suis un peu moins fort que la maitresse + je suis pas
très fort / pour faire les lettres majuscules comme ça / *(en montrant le P en majuscule cursive de la question)* alors je vais les faire comme vous savez les
faire aussi en bâtons *(écrivant le P)* voila + le P comme vous avez dit *(regardant les élèves puis finissant)* et j'écis PETIT ++++ *(montrant le mot)* j'ai bien
écrit pareil ?
35. EEEE : oui

36. LEO : non
37. MAIT : ah non ? j'ai pas écrit pareil ?
38. ÉLÈV : non
39. MAIT : Léo / Léo tu me dis le nom des lettres (*en montrant PETIT dans la question*)
40. LEO : (*Léo ne sait pas bien ses lettres, il s'appuie sur ce que disent d'autres élèves*) § E : P §§ P / E / R § E : T §§ § M : T §§ I § E : T §§ T
41. MAIT : T / on regarde ici (*montre le mot qu'il vient d'écrire*)
42. ÉLÈV : bien c'est ça
43. MAIT : (*gardant le doigt sur le mot*) c'est ça ?
44. EEEE : (*M suit lettre à lettre du doigt*) P / E / T / I / T
45. MAIT : et oui / i'a un T à la fin et moi je sais / c'est une lettre / on l'entend pas / mais tant pis / (*en la repassant*) je la mets parce qu'elle est marquée dans le mot / PETIT KANGOUROU ++ (*M prend l'air de trouver ça bien difficile*)
KANGOUROU
46. ÉLÈV : i'a un K
47. EEEE : K / K
48. MAIT : i'a un K ? / comment tu sais ça ? (*plusieurs élèves lèvent la main*)
49. MAXE : (*en montrant le tableau*) parce que c'est marqué là-bas
50. MAIT : ah / tu l'as trouvé ? (*reprenant la baguette et la tendant à l'élève*)
51. ÉLÈV : marqué en haut / on le trouve
52. MAIT : on le trouve ? montre-nous ++ (*Maxence pointe le mot avec précision*) / ah bè ça tombe bien parce qu'il est long / ce mot / et bien alors vous allez m'aider à l'écrire / c'est Axelle / tu sais bien le nom des lettres
53. AXEL : [inaudible]
54. MAIT : aie aie aie / c'est pas grave Axelle on va apprendre / (*en désignant Maxime*) toi tu sais bien / alors (*en désignant Maxence qui tient la baguette*) pendant qu'il les montre là / moi je vais les écrire / on t'écoute
55. MAXI : (*M lève la craie à la fin de chaque lettre et l'élève semble contrôler l'écriture avant de regarder et nommer la lettre suivante*) K § M : K §§ / A + N
+ G ++ O + W #
56. ÉLÈV : U
57. MAIT : (*l'air entendu*) ah ah ah

58. EEEE : U
59. MAIT : oui / on peut = on l'aide / pas trop fort / i' s'est trompé ce n'est pas un W /
c'est un U / mais comment / comment est-ce qu'on pourrait ? #
60. ÉLÈV : [inaudible]
61. MAIT : ah:: (*en allant pointer sur le modèle*) c'est parce que c'est accroché /
voyez c'est pour ça
62. JEAN : parce que le R d'abord c'est une canne / après c'est une boucle / après
c' est un trait et après c'est encore une canne
63. MAIT oh là là tu as raison / c'est ça qui t'as trompé / vous voyez bien ? il a cru
que (*montrant sur le modèle*) #
64. JEAN : alors que les W / c'est le début comme les V / sauf qu'après on fait un
autre arrondi en bas / et puis après on fait une petite boucle
65. MAIT : regardez bien / tous ceux qui croyaient qu'i' y'avait un W regardez bien /
je fais le U d'abord / (*levant la craie et se retournant vers les élèves*) et je
m'arrête ++ #
66. JEAN : R
67. MAIT : et après i'y a le R / et ça on pouvait s'en douter (*en soulignant du doigt
les syllabes*) parce que ça fait [kã] / [gu] / alors tout ça / certains déjà ici savent
un peu que ça fait ? + [u] / est-ce que quelqu'un (*en montrant son oreille*) a un
son [u] dans son prénom ? ++
68. EEEE : non
69. MAXE : non mais c'est / pas mon prénom mais mon surnom
70. MAIT : ton surnom c'est quoi ?
71. MAXE : Maxou
72. MAIT : Maxou
73. BRICE : moi Briçou
74. MAIT : tiens j'vous l'ai écrit / regardez ++ (*en écrivant*) MA / XOU
75. MAXI : eh moi aussi je m'appelle Maxime
76. MAIT : regardez / regardez
77. ÉLÈV : et i' s'appelle pas Maxou / i' s'appelle Maxence
78. MAIT : il a dit c'est son sur #
79. MAXE : c'est presque comme Maxence / parce que moi j'm'appelle Maxence
(*pointant chaque lettre avec la baguette*) M / A / X #

80. MAIT : et là ça fait [u] / et alors si on avait BRIÇOU on mettrait le [u] = on continue PETIT KAN / GOU / (*en remontrant les lettres*) la lettre après c'est ?
81. EEEE : R
82. MAIT : R
83. YOHAN : ça s'ressemblait regarde
84. MAIT : et qu'est-ce qu'on entend encore ?
85. MAXI : O
86. ÉLÈV : [u]
87. MAIT : O / [u] / encore [u] petit kangourou = tu peux t'asseoir
88. YOHAN : ça se voyait + ça se voyait parce que (*il prend la baguette des mains du maitre et pointe*) ici y'avait le V // ça se ressemblait
89. MAIT : voilà / il a compris / finalement quand il s'est trompé = on comprend mieux pourquoi / c'est très bien / (*montrant lui aussi avec la baguette*) ici ça faisait comme = (*montrant les mots pour guider la lecture*) / petit / kangourou + + on a perdu c'qu'on veut écrire ? petit kangourou ?
90. ARNA : ne veut pas quitter #
91. EEEE : ne veut pas #
92. MAIT : NE // NE / comment j'écris NE
93. EEEE (*avec les mains qui montrent le tableau*) : i'y a là-bas
94. MAIT : ah / il y est aussi ! c'est merveilleux ! / (*en donnant la règle à Hélia*) tiens allez + et très vite (*Hélia montre VEUT*) ouh là là / ah oui mais faut pas montrer n'importe où (*la règle oscille sous VEUT*) / regarde / (*relit la question en pointant les mots et en les séparant à l'oral*) à ton avis, pourquoi Petit Kangourou ne veut-il / il est où le mot NE (*Hélia pointe juste sous le NE*) très vite / (*en désignant Brice du doigt*) c'est toi qui dit les lettres / Petit Kangourou ?
95. BRICE : (*M écrit*) N / E
96. MAIT: NE + VEUT / pas
97. ÉLÈV : V (*Kimia lève la main pour montrer*)
98. MAIT: VEUT : (*lui donnant la baguette*) c'est toi qui le montre ?
99. ÉLÈV : c'est facile / i'y a le V
100. MAIT: (*en écrivant*) i'y a le V (*disant les lettres après les élèves*) E / U / T / ne veut // pas = hou je sais pas si Dylan est avec nous ou s'il fait le ménage = tu as de très belles lunettes

101. YOHAN : P / A ++
102. MAIT : ah tu penses que = ah écoutez bien / il pense que / (*en montrant son oreille*) écoutez très bien / il dit / je pense que PAS § E : P / A ! §§ ça s'écrit P / A
103. JEAN : non ça s'écrit P / A / S
104. MAIT : (*les mains sur les hanches*) et toi ?
105. JEAN : parce que le S / il est muet
106. MAIT : ho muet (*montrant son oreille avec la règle*) ça veut dire qu'on l'entend pas / bè je pense que pour vérifier le mieux / (*montrant la question avec la baguette*) c'est = est-ce qu'on l'a le mot PAS dans la question ? on l'a Kimia ?
107. MAXE : ça commence comme PAPA
108. MAIT : ça commence comme PAPA / ça veut dire que tout le monde avec ses yeux // là-bas (*en montrant le tableau avec la baguette mais en l'agitant, sans pointer un mot particulier*) peut trouver le mot PAS / qui commence comme PAPA = Mathias ++ et qu'i'y a un S a là fin qu'on n'entend pas
109. DYLAN : (*plusieurs lèvent le main*) je sais où il est
110. MAIT: (*s'adressant à Dylan*) ah bé tu vois ! quand tu utilises tes lunettes et que tu regardes pas dans l'étui = tiens Dylan = i' va nous montrer / (*pendant que Dylan va montrer avec la baguette*) chtt on le laisse faire et après on lève la main si on n'est pas d'accord (*Dylan va au bon endroit et pointe directement le bon mot*)
111. ÉLÈV : oui
112. ÉLÈV : d'accord
113. MAIT : et comme tout le monde est d'accord / personne n'a levé la main / c'est très bien Dylan (*reprenant la baguette*) merci / donc je peux écrire le mot PAS (*en montrant son oreille*) on entend / P / A (*se met à écrire*) mais i'y a une lettre en plus à savoir § E : S§§ +++ (*M écrit au tableau puis relit en pointant les mots écrits et toujours segmentant à l'oral*) petit kangourou ne veut pas ?
114. ELIE : sortir de la poche #
115. MAIT : SORTIR / est-ce que on aurait encore la chance de pouvoir le trouver sur le tableau le mot SORTIR (*deux élèves lèvent la main dont Kimia qui fait oui de la tête*) oui nous dit Kimia (*M pointe du doigt un élève*) ton prénom c'est ?
116. BRICE : Brice

117. MAIT : et Brice nous dit oui aussi vu qu'il a la main levée / quand les enfants lèvent la main / ça veut dire que les autres i's s'disent / oh je peux chercher moi aussi + peut-être que c'est Brice qui va nous l'montrer mais / tout le monde devrait se dire / je le vois ce mot SORTIR (*plusieurs élèves lèvent la main ; M s'adressant à Baptiste puis lui tendant la baguette*) tu le vois ? (*Baptiste se lève pour aller le montrer*) ah on a eu raison d'écouter Brice et Kimia alors / i's savaient bien chercher plus vite que les autres
118. ÉLÈV : je le vois
119. MAIT : toujours même règle / si c'est juste on ne dit rien (*Baptiste montre le bon mot*)
120. ÉLÈV : oui
121. MAIT : ah oui c'est juste / ça commence comment ? § E : S §§ par le S et le O
122. ÉLÈV : comme SAMI
123. MAIT : comme SAMI / (*reprenant la baguette*) très bien merci (*en écrivant*)
Petit Kangourou ne veut pas // SORTIR ++
124. ÉLÈV : un R à la fin
125. MAIT : écoutez-moi bien / comme nous avons fait une phrase très longue = +
+non j'ai pas les oreilles ++ comme nous avons fait une phrase très longue ++
on va la raccourcir un p'tit peu / et on va pas mettre sortir # (*en ouvrant les bras pour inviter à participer à l'interrogation*) d'où i' veut sortir ?
126. KIMIA : de la poche de sa maman
127. MAIT : (*d'un air entendu*) de la poche de sa maman / c'est forcé puisqu'on a dit (*en montrant la question*) ne veut-il pas sortir de la poche de sa maman / alors / nous on va dire simplement (*en montrant les mots et en marquant les blancs graphique de la main et de la voix accordées*) Petit / Kangourou / ne / veut / pas / sortir (*avec les bras ouverts qui prennent à témoin*) et tout le monde comprend
128. YOHAN : de sa maman
129. MAIT : oh de sa maman
130. YOHAN : de la poche de sa maman
131. MAIT : il ne veut pas sortir (*en articulant bien mais sans marquage vocal du blanc graphique*) parce que = qu'est-c'qu'on avait dit après ?
132. ÉLÈV : il est plus en sécurité

133. MAIT : oui on va bien écrire ça / *(en lisant assez vite et en montrant les mots)*
 Petit Kangourou ne veut pas sortir *(en ralentissant mais sans coupure)* parce
 qu'il est plus en sécurité / et alors là / on aura p'têt'e pas tous les mots *(le doigt
 qui tourne à la hauteur de la tempe pour symboliser la réflexion)* va falloir
 trouver d'aut' moyens d'écrire / PARCE / QU'IL *(avec un geste de
 renforcement)* c'est très difficile PARCE QUE + au début on pourrait s'en sortir
 ça ressemble à quoi § Es : P/A §§ P / A comme ? *(en désignant un élève)*
134. MAXE : PAPA
135. MAIT : comme PAPA / mais la suite / *(les prenant à témoins)* bè c'est moi qui
 vais vous l'écrire / regardez / *(relis la phrase en pointant les mot puis commence
 à écrire)* petit kangourou ne veut pas sortir / PARCE / P / A / R / C / E *(se
 retourne vers les élèves)* ++ *(allant à la ligne et recommençant à écrire)* ici
 j'écris Q / U + et je mets *(en mettant la main en l'air)* #
136. YOHAN : ça fait [k] / [k] *(en montrant bien le caractère percussif sans voyelle
 derrière)*
137. MAIT : très bien ça fait [k] *(même jeu)* parce que je mets un p'tit trait en haut /
 une apostrophe PARCE *(en montrant son oreille)* ahé vous n'dites pas [parsk]
138. YOHAN : [parsəkə]
139. MAIT : qu'est-ce qu'on avait dit ? [parsə] ?
140. EEEE :[kə]
141. MAIT : [parsə] ? *(en désignant une élève)*
142. AXEL : [il]
143. MAIT : ah parce qu'il / est plus ? / en sécurité
144. YOHAN : t'avais dit #
145. MAIT : parce qu'il + oh bè IL / peut-être i'y a des gens qui savent l'écrire / IL ?
(certains élèves lèvent la main)
146. YOHAN : I / L
147. MAIT *(montrant un élève du doigt)* : I / L ?
148. ÉLÈV : I / L
149. MAIT : tu sais qu'c'est I / L ? *(à un autre)* toi aussi tu sais ? #
150. JEAN : on l'a IL
151. MAIT : on l'a IL ?
152. JEAN : oui

153. MAIT : où ça ? + (*Jeanne tend le bras vers le tableau*) va le montrer (*en tendant la baguette à Jeanne*)
154. DYLAN : ah oui IL
155. MAIT : (*en tendant la craie à Baptiste*) et tiens on va te demander / de venir l'écrire ++ parce que c'est pas toujours moi qui tiendrai la craie / une autre fois ce s'ra la maitresse et puis bientôt ce s'ra vous qui écrirez au feutre / regarde (*en montrant juste après QU'*) faudrait qu'tu écrives IL ici / (*Baptiste semble perplexe*) il est où le mot IL / hou je crois que je l'ai réveillé cet élève § E : I L §§ (*Baptiste commence à écrire*) ah non je l'ai pas réveillé (*un autre élève vient lui faire le tracé avec le doigt*) t'as vu qu'elle te le montre / le mot IL ? ++ toujours la même règle / toujours la même règle #
156. ÉLÈV : i' faut l'accrocher
157. MAIT : non il l'accroche pas / sinon j'aurais pas mis l'apostrophe + s'il écrit bien ce n'est pas la peine de lever la la main / s'il se trompe / on lève gentiment la main pour l'aider à rectifier
158. ÉLÈV : aahh:: (*plusieurs élèves lèvent la maintenant*)
159. MAIT : donc vous voulez qu'il rectifie quelque chose ? (*Baptiste regarde vers la classe*)
160. YOHAN : oui (*il se lève et vient montrer*) parce que / le gros = parce qu'il est un peu gros le L il faut qu'il le fasse plus petit #
161. MAIT : ah oui / mais c'est drôl'ment dur pour un élève de début d'CP de faire parfait'ment = est-ce que on est d'accord ? = (*à l'élève*) c'est pas si mal = est-ce que il a bien fait ? (*brouhaha où l' on distingue § Maxence : c'est pas tout droit §§*) alors on va lui demander / on va lui demander les lettres qu'il a = chchtt / on va lui demander = Léo ! ++ tu écoutes bien Léo / on va lui demander quelles lettres il a écrit (*en montrant IL sur le tableau*) / c'est quoi cette lettre ?
162. BAPT : I
163. MAIT : I (*M déplace le doigt*)
164. BAPT : L
165. MAIT : L / est-ce que c'est ça qu'il fallait écrire ?
166. EEEE : oui
167. MAIT : I / L ? IL ? + alors c'est bien // c'est très bien (*lisant très vite en remontrant précisément les premiers puis en ralentissant et en segmentant*) Petit

- Kangourou ne veut pas sortir / parce / qu'il ? +
168. YOHAN : IL EST
169. MAIT (*en marquant bien la séparation des mots*) : IL // EST = § E : [inaudible]
 §§ je vois = je vois un enfant qui lève la main
170. ALEX : c'est pareil parce que / il a pas fait le trait droit après
171. MAIT : alors / il n'a pas fait le trait très droit / mais c'est très = c'est bien + et
 d'ailleurs on le reconnaît tous (*en montrant le I puis le L*) ça fait une gran ::de
 boucle:// i'va faire des progrès mais comme l'a dit une de vos camarades / c'est
 pas facile avec la craie au tableau / donc je vais pas le changer parce qu'on le
 reconnaît bien // (*en remontrant le QU'IL*) parce qu'il + EST ++ § E : plus §§ IL
EST / comment est-ce qu'on écrit IL EST +++ personne sait écrire EST ? + (*en
 désignant Jeanne*) toi ?
172. JEAN : E / T
173. MAIT : (*en la montrant toujours du doigt*) ah ! elle pense que ça pourrait s'écrire
E / T / § E : oui §§ vous avez déjà vu un mot ET avec E / T ?
174. EEEE : oui
175. MAIT : oui ? où ça ?
176. YOHAN : dans mon cahier
177. MAIT : dans vot' cahier / il y est / le mot ET écrit E / T / écrit comme ça ? +++
 (*après avoir écrit ET au tableau*) c'est ça ?
178. EEEE : oui
179. MAIT : oui / (*en montrant la place de la mémoire*) tout l'monde sait qu'il l'a dans
 son cahier ? / (*en montrant l'élève*) ou i'y a que lui qui l'a dans son cahier ?
180. ÉLÈV : il l'a oublié
181. MAXE : il est a sa maison / il l'a acheté
182. MAIT : ah :: ! c'est un cahier de la maison / alors y'en a qui n'ont jamais vu ce
 petit mot ET ? (*en le montrant*) +
183. MAXI : si moi je l'ai déjà vu
184. MAIT : vous l'avez déjà vu / et bien / c'est super + mais ça va pas suffire
 (*brouhaha 5s*) § MAXE : demain école §§ et bien le petit mot EST qu'il nous
 faut là ici / c'est un autre mot EST que j'écris moi + vous pouvez bien le
 regarder parce que vous verrez que vous le rencontrerez souvent = parce qu'il +
 EST / E / S / T / (*en les prenant à partie*) incroyable mais c'est comme ça + IL /

- EST § E : oui mais c' est comme ça §§ il est // en / sécurité / vous savez qu'on a presque fini / EN // SÉCURITÉ / est-ce que quelqu'un sait écrire ? § ÉLIE : C (ou SÉ) §§ le petit mot EN ? (*désignant un élève*)
185. ÉLIE (*montrant le EST qui vient d'être écrit*) : ça c'était facile le EST parce qu'on les avait appris en maternelle
186. MAIT : ah::: déjà à la maternelle certains avaient vu qu'i' y'avait deux manières d'écrire / et qu'ça faisait deux mots différents / très bien / il est / EN + (*désignant un élève*) ah t'as une idée
187. BAPT : O / N
188. MAIT : il dit O / N (*en l'écrivant*)+++
189. ÉLÈV : oui
190. MAIT : oui ?
191. ÉLÈV : non
192. MAIT : non / c'est encore mieux quand on explique pourquoi § Elie : c'est A / N §§ d'abord pourquoi est-ce que tu dirais non ici ? pourquoi non ? + i'y a quelqu'un qui a ? = ah ah ah (*désignant Lélia*) on l'écoute
193. LÉLIA : parce que O / N ça fait [ɔ]
194. MAIT : je t'ai pas bien entendu / plus fort
195. LÉLIA : O / N ça fait [ɔ]
196. MAIT : O / N ça fait [ɔ] / quelqu'un a [ɔ]_dans son prénom ? +++
197. ÉLÈV : [inaudible]
198. MAIT : [ɔ] comme dans un [pɔ] / elle a raison #
199. MAXE : et comme [kokɔ]
200. MAIT : (*montrant l'élève*) comme dans [kokɔ] /(*montrant le ON au tableau*) O / N ça fait [ɔ] ça ne marche pas pour nous § E : [inaudible] §§ top on arrête = ah toi tu penses que c'est ?
201. JEAN : A / N
202. MAIT : (*il l'écrit*) A / N +++ vous avez d'jà vu ?
203. MAIT : Léo ! (*le rappel est d'ordre disciplinaire et amène léo à lever la main*)
204. ÉLÈV : ça fait âne
205. MAIT: Léo
206. LÉO : ça fait âne
207. MAIT: (*en montrant AN*) ça ça f'rait ÂNE ? / quelqu'un connaît un mot où i'y a

- le [ã] comme ça A / N
208. MAXE : comme un âne
209. MAIT: ah et non justement dans ÂNE / i'y a pas de [ã]
210. YOHAN : hi han
211. MAIT : hihan / c'est ça [ã] comme dans HIHAN /et bè quand même / je crois
qu'il faut que les enfants fassent un dernier effort / parce que vous connaissez
tous un mot / où il y a ce [ã] / (*les mains sur les hanches*) j'ai bien dit tous
212. ELEV : ÉLÉPHANT
213. MAIT : ah i'y a plein d'gens qui connaissent ÉLÉPHANT = dites donc / vous
avez pas tous une maman ?
214. EEEE : si
215. ELEV : et bè i'y a le [ã] dedans
216. MAIT : ah:: !
217. ELEV : et un papa aussi
218. MAIT : et un papa aussi
219. ELEV : je sais c'est M::: / c'est M / N
220. MAIT : M / A / M / A / N voilà le [ã] de MAMAN = et bien c'est un autre [ã] /
que vous connaissez aussi
221. KIMIA : [inaudible] on l'a appris A et N
222. MAIT : non c'est le [ã] E / N qu'on voit dans VENDREDI / dans VENDREDI qui
est écrit là regardez (*en montrant sur la porte*) i'y a le [ã] alors que dans
DIMANCHE / i'y a le [ã] de MAMAN / allez maintenant / ben le dernier mot
(*en faisant tourner la main à la hauteur de l'oreille*) on va un peu se servir des
oreilles/ qu'il est en sécurité / qu'est-ce que j'entends
223. EEEE : [se]
224. MAIT : quelles lettres ? (*en écrivant SÉ*) [s] : [e] + [ky]
225. EEEE : [ky]
226. MAIT : [ky] comment j'écris ? [k] / [y] = RI = Léo ça fait quatre remarques /
qu'on te fait ++ alors fais un gros effort = ++(*désignant Kimia*)
227. KiMIA : R
228. MAIT / R [ri] R / I
229. ÉLÈV : R / U / I
230. MAIT : ah tu crois que ça fait [ry i] / moi je dis #

231. YOHAN : comme [suri]
232. MAIT : comme [suri] donc R + I (*en écrivant*)++ et pour finir [se / ku / ri ? #
233. YOHAN : comme dans Marie
234. ÉLÈV : E
235. MAIT (*en montrant les syllabes*) : SÉ : CU / RI ?
236. EEEE : [te]
237. MAIT : [te] / avec la lettre T et la lettre É / et bien là ça marche quand on écoute
un peu le mot / et euh::(*avec un air un peu mystérieux*) est-ce que vous savez par
hasard / ce que je fais quand j'ai fini ?
238. EEEE : on met un petit point
239. ELIE : le petit point
240. MAIT : on met un point / et au début qu'est-ce qu'on aurait du mettre ?
241. EEEE : une majuscule
242. MAIT : on l'a mise ?
243. EEEE : non
244. MAIT : (*montrant le premier mot*) j'l'ai pas mise ?
245. ÉLÈV : c'est pas une majuscule
246. MAIT : ah j'vous ai dit je sais pas bien les faire comme la maitresse
247. ÉLÈV : parce que c'est en bâtons
248. MAIT : c'est en bâtons #
249. ÉLÈV : moi je sais les faire #
250. MAIT : ah bé toi tu f'ras / regardez elle y est § E : [inaudible] §§ c'que j'aimerais
bien qu'vous m'disiez / c'est combien / il y a de mots ++ dans ma phrase ? ++
dans votre phrase = que nous avons écrit tous ensemble / y'en a qui sont déjà en
train d'compter / y'en a qui ont pas commencé
251. YOHAN : onze
252. EEEE : douze / onze
253. MAIT (*désignant Élie*) : tu dis qu'il y a ? onze mots
254. ÉLÈV : douze
255. MAIT : douze mots
256. ÉLÈV : treize
257. MAIT : (*en prenant la règle*) : et toi tu dis treize
258. EEEE : onze / douze (*beaucoup d'élèves crient plutôt onze*)

259. MAIT : stop / stop
260. YOHA (*venant au tableau pour montrer QU'IL*) : parce que ça / ça fait ensemble
++
261. MAIT (*après l'avoir renvoyé vers ça chaise*) : ah :: Yohan i' nous dit /
certainement / (*avec le doigt tendu qui oscille entre QU et IL*) le problème il va
être là alors est-ce qu'on est d'accord : moi je sais
262. YOHA : parce que c'est ensemble sauf que c'est l'apostrophe
263. MAIT : hou là + tout le monde écoute bien + c'est ensemble sauf que c'est
l'apostrophe / ça veut dire que là (*montrant IL*) + c'est lié ou i'y a un mot ?
264. YOHA : l'apostrophe [inaudible]
265. MAIT : i'y a un espace ? alors donc (*en pointant l'un après l'autre*) il y a un mot
ici / et un mot là ++ parce qu'ils sont séparés par l'apostrophe / nous comptons
(*commençant à pointer pendant que les élèves comptent*)
266. EEEE : un / deux / trois / quatre / cinq / six / sept / huit / neuf / dix / onze / douze
+++
267. MAIT (*reste trois secondes avec la règle sur le dernier mot*) : et Yohan nous a
expliqué à l'avance / pourquoi certains pensaient qu'y'en avait que onze = (*en
pointant*) i's avaient compté ça en plus / c'est = il a raison / on dit = (*en
entourant QU'IL du geste sur le tableau*) comment on dit tout ça / quand on
parle ?++ on dit [kil] / on dit pas [k] / [il] / mais quand on écrit on à (*en
pointant*) QU et IL / nous avons douze mots ++++on va relire cette phrase +
Brice
[...] *lecture -mémorisation de la phrase*
préparation copie 28'57 -
268. MAIT : on va faire des petits jeux avec les yeux et la tête / donc pour le moment
i'y a pas un stylo qui bouge / pour le moment c'est pas stylo ++++ je pense que
beaucoup d'élèves ne savent pas bien / encore / lire cette phrase
[...] *relecture de la phrase*
préparation copie 30'30"
269. MAIT : je montre un mot et on va voir qui est-ce qui sait le lire / je dis pas on lit
tous les mots / j'en montre un
*le mot KANGOUROU est reconnu grâce à son K, le mot PAS grâce à son S muet, le mot
SORTIR par relecture, le mot EST est connu de nombraus élèves, SÉCURITÉ parce*

qu'il est en fin de phrase

Annexe VII-b-4

Transcription SEO NO 2 - CP 04 12 09

Pourquoi ce surnom de minable ?

Il ne fait pas les choses comme ses copains.

durée transcrite : 5'29'' + 2'04'' + 9'50'' + 12'36'' + 2'55 + 32'' = 33'26''

fin de l'élaboration de la phrase (10'10'' – 15'39'')

1. MAIT : donc si je fais +++++ si je fais une phrase pour dire un peu / tout ce qu'on vient de dire / pourquoi / ce pingouin s'appelle Minable ? ++ parce que on va écrire / vous le savez § [inaudible] §§ je voudrais entendre / Elliot
2. ELLI : (*en séparant les mots*) IL / SAIT / MAL / FAIRE / LES / CHOSES
3. EEEE : Minable pingouin [inaudible]
4. MAIT : il sait mal faire les choses
5. MARC : il fait pas beaucoup de choses
6. MAIT : il ne fait pas les choses correctement
7. REMI : il fait pas les choses comme ses copains
8. MAIT : il ne fait pas les choses comme ses copains
9. RYAN : sept +++ (*en montrant ses doigts*)
10. MAIT : sept quoi ? / t'as compté les mots déjà ? / mais c'est merveilleux ! / vous voulez qu'on prenne la phrase de Rémi ? / il ne fait pas les choses comme ses copains / § E : mais on peut dire §§ § Es : oui / oui §§ c'est bien / ça parle qu'il fait plusieurs choses différentes
11. GREG : mais COPAIN (*ou COPAINS*) on sait pas l'écrire
12. MAIT : mais on va se débrouiller
13. REMI : mais si CO / ça commence comme
14. MAIT (*après interruption 10 s pour donner le massicot à une collègue*) : tu me redis ta phrase Rémi ? +
15. REMI : il / fait / (*on voit Maël en position de comptage sur les doigts*)
16. MAIT : il ne / tu m'as dit
17. REMI : (*rapidement mais avec une légère segmentation*) il ne fait pas les choses comme ses copains
18. MAIT (*sans segmentation perceptible*) : il ne fait pas les choses comme ses

- copains
19. MAEL (*montre ses deux mains levées doigts écartés*) : oui y'en a dix
 20. MAIT : tu as déjà compté ? / allez on t'écoute Maël vas-y
 21. MAËL : (*en comptant sur ses doigts ainsi que d'autres élèves*) IL / FAIT #
 22. MAIT : NE
 23. MAËL : /NE / FAIT / PAS / LES / CHOSES / COMME / SES / CO / PAINS
 24. JUST (*pendant que des élèves disent DIX*) : COPAINS / neuf
 25. MAIT : COPAINS ?
 26. MAHM (*en montrant*) : dix
 27. JUST : neuf
 28. EEEE : neuf / dix
 29. MAIT : c'est bien Justine / on recommence / on vérifie + on peut l'aider hein
 30. JUST (*en comptant sur ses doigts*) : IL
 31. MAIT : IL / on dit pas / on compte / IL
 32. JUST (*avec d'autres*) : NE / FAIT / PAS / COMME #
 33. MAIT : LES
 34. JUST : LES / CHOSES / COMME / SES § M : SES §§ SES / COPAINS
 35. EEE : neuf
 36. MAIT : neuf mots / ça reste très raisonnable
 37. THOM : (*qui a levé la main et attendu un signe de M*) mais / comment on écrit le [ø] de NE
 38. MAIT : (*avec un rire de connivence*) ah ah § Es : ah c'est facile §§ y'a Thomas qui se dit / (*Maxime a la main levée*) ah si je dois écrire / le [ø] de NE
 39. MAËL (*puis Maxime*) : un N et un E
 40. MAIT : c'est un tout petit mot de deux lettres #
 41. RYAN : un N et un E
 42. MAIT : y'a d'autres mots que / qui risquent de vous poser problème ?
 43. EEEE : COPAINS / ZAMIS / COPAINS
 44. MAIT : ZAMIS / ça existe ça ZAMIS ?
 45. EEEE : non / AMIS
 46. MAIT : AMI / mais ça on sait l'écrire / (*brouhaha pendant lequel M écoute Rémi*)
 47. MAIT : ah ah ah ah écoutez-moi (*en montrant la tête de Rémi*) / Rémi il a une bonne idée

48. REMI : on sait écrire CO / c'est C / O
49. MAIT : attends tends tends / de quel mot tu parles ?
50. REMI : de COPAINS
51. MAIT : de COPAINS / il dit CO / on peut l'écouter / et le mot PAIN on l'a
appris / CO / PAIN #
52. RÉMI : CO parce que
53. MAIT : attends / tu vas pas leur dire les lettres / § Rémi : dans COMME §§ oui
dans COMME aussi / COPAINS / on peut l'écrire
54. RYAN : c'est un C
55. MAIT : IL / NE / SAIT / PAS + FAIRE / LES / CHOSES + COMME / SES /
COPAINS = non / qu'est-ce qu'on a dit ? / IL NE FAIT PAS / LES CHOSES /
COMME SES COPAINS / (*avec toute la classe en segmentant les mots et en
comptant sur ses doigts*) IL / NE / FAIT / / ah ! / pour le mot FAIT / je vais
écrire / FAIRE au tableau
56. ELEV : quel [e] tu mets
57. MAIT : non non non non / je vais t'écrire le mot FAIRE / et toi tu vas essayer de
voir / à partir du mot FAIRE / comment tu vas écrire FAIT / / et tu vas voir / i'y
a un [e] un peu spécial / d'accord ?
58. MAIT (*en reprenant le compte sur les doigts*) : IL / NE / FAIT / PAS / c'est un
petit mot qu'on connaît / COMME c'est un petit mot qu'on connaît // SES /
non / IL / NE / FAIT / PAS / LES / facile / CHOSES + on va se débrouiller
CHOSES / COMME / facile / SES + COPAINS / SES je vais écrire au tableau
59. LILY : un S un E et un #
60. RYAN : ah mais c'est un S / un C !
61. EEEE : (*brouhaha 5 s*) : avec un S / un C
62. MAIT : (*se levant*) : au tableau j'écris + FAIRE + et j'écris SES (*échanges
nombreux pendant que M écrit 10 s*) / ça c'est FAIRE / c'est pas le mot dont
vous allez avoir besoin / le mot dont vous allez avoir besoin c'est / il ne FAIT /
FAIT / mais vous devrez vous servir de FAIRE pour l'écrire
63. RYAN : ah je sais comment on écrit FAIT
64. MAIT : et ce petit mot là qu'est-ce que c'est ?
65. EEEE : SES !
66. MAIT : SES alors ++++ vous vous rappelez qu'on a tout mis dans la boîte / pour

avoir tout le matériel de prêt / à chaque fois + les enfants qui vont partir
 apprendre des mots / j'ai rassemblé des cartes / avec les mots qui sont au mur
 pour les sons / parce que je veux qu'on sache ces mots / c'est des mots de
 révision / ça devrait être facile

67. RÉMI : *(il regarde les étiquettes de l'atelier)* là y a CLASSE ++ § M : les
 feutres sont ici §§ maintenant je sais l'écrire CLASSE

[...]

préparation de l'écriture en demi- classe : 16'03" - 18'07"

68. MAIT *(avec autour d'elle ceux qui vont écrire)* : on va demander à Rémi de nous
 redire sa phrase / parce que / c'est celle-là qu'i' faut écrire / on la met dans sa
 tête *(en montrant le haut du crâne)* cette phrase / parce que je ne veux pas
 revenir dire / la phrase c'est ça la phrase c'est ça / on la met dans sa tête *(main*
sur la tête) / et après c'est parti pour l'écrire / attends / on attend que tout
 l'monde soit prêt / y'a Ryan qui [inaudible] se balancer là

69. REMI *(assez rapidement mais M compte sur ses doigts : IL / NE / FAIT / PAS /*
COMME / SES / COPAINS

70. MAIT : non / *(en scandant et en recomptant sur ses doigts)* IL / NE / FAIT / PAS /
 LES / CHOSES / COMME / SES / COPAINS

(brouhaha 10 s où M répond à Thibaut pour une question sur les mots à mémoriser)

71. MAIT : il ne fait pas les choses comme ses copains / qu'est-ce qu'on oublie pas au
 premier mot

72. EEEE : la majuscule !

73. MAIT : et à la fin de la phrase ? [inaudible] le petit point / on a le droit de s'aider
 des choses qui sont = *(en montrant les placards)* qu'on a déjà écrit / si jamais
 j'ai été obligée d'enlever les affiches / je vous rappelle que toutes les feuilles /
 sont dans les cahiers *(M montre où se trouvent les classeurs collectifs)* / vous
 pouvez vous en servir / vous pouvez vous servir / de votre cahier bleu / *(M.*
marque avec ses doigts, comme pour compter, les différents outils à disposition)

74. REMI : faudra faire attention à pas faire un gros rond / [inaudible 6 s]

75. MAIT : y'a autre chose = Thibaut tu prends une feuille de brouillon derrière
 Pierre + y'a autre chose que je voulais vous dire / la dernière fois / on a eu du
 mal à lire les feuilles parc' qu'y'avait beaucoup de ratures / y'avait beaucoup de
ratures / parc' que les enfants écrivaient sans s'être mis d'accord ++ si on se met

d'accord avant d'écrire / y'a aucune raison qu'y'ait des ratures + si on se dit bien les lettres ensemble avant / y'aura pas de ratures / ce coup-ci / je veux une feuille / sans ratures +++ et écrite assez gros pour qu'on y voit de loin / (*en entraînant les élèves par sa mimique mais sans aucune activité des mains*) IL / NE / FAIT / PAS / LES / CHOSES / COMME / SES / COPAINS

[...]

atelier dirigé avec Ernest, Sarah et Ryan : 18'15''-28'05''

Les élèves ont déjà commencé à écrire IL FÉ quand l'enseignante arrive

76. MAIT : ah ah ah ah / vous vous rappelez que pour FAIT / j'ai écrit le mot FAIRE au tableau (*en le montrant*) et moi je dis qu'il faut se servir de ce mot là / pour écrire FAIT / alors un A et quoi ?
77. RYAN : un A et un I
78. MAIT : si je mets un F un A et un I / qu'est-ce que ça va faire ?
79. RYAN : ça va faire F::A
80. MAIT : ah non / un A et un I ça chante [ε] / alors est-ce que ça irait ? il ne F::FAIT (*les élèves montrent d'autres mots, ils sont perdus*)
81. RYAN : boh on a qu'à prendre ça (*en montrant le classeur des phrases*)
82. MAIT (*après l'avoir ouvert et tourné les pages sous leurs yeux*): je vois FAIRE / c'est FAIRE / c'est le même mot que là-bas (*elle montre que c'est le même mot qu'au tableau*) / pour écrire FAIT : comment on va faire / pour écrire [e] ? comment on va faire ?
83. RYAN (*en dessinant avec son doigt en l'air*) : c'est un É =c'est un E
84. MAIT : non c'est pas un E sinon je t'aurais pas mis FAIRE au tableau
[..10s]Ryan propose T, Ernest fait une proposition inaudible
85. MAIT : on continue ? on reviendra après si on a le temps ? d'accord on continue / il ne fait + PAS / ça c'est un petit mot qu'on connaît
86. ERNE : (*presque inaudible*) pa / pa
87. EEEE : papa
88. RYAN : on fait que un P et un A / on fait que un P et un A
89. MAIT : on fait que un P et un A ? ++ c'est le petit mot PAS ? cà ? (*elle feuillette sous leurs yeux le classeur*) ++++
90. RYAN : ah je sais::: + / c'est un P / A / après [inaudible]
91. MAIT : après y'a une lettre qu'on entend pas / tu as raison

92. ERNE : S
[...]
93. MAIT : vous me le tapez / CHOSES (ou CHOSE)
94. RYAN : C / H #
95. MAIT : vous me le tapez CHOSES (ou CHOSE)
Les élèves trouvent le CH et butent sur le [O] certainement du fait que l'enseignante alterne les prononciations ouvertes et fermées entre [fo] et [fɔz])
96. RYAN : comment on écrit [z] ? [...]
97. MAIT : [fo]/[zə] § Ryan : [inaudible] §§ (s'adressant à Ryan)oui
98. RYAN : un V
99. MAIT : un V pour écrire [z] ?
100. RYAN : ça fait comme un Z mais c'est pas comme un Z
101. MAIT : on entend comme un Z / on entend [zz] / [zz]
102. RYAN : S
103. MAIT : ah oui souvent le S il chante [z] tu as raison / alors S [...]
104. SARAH : E
105. MAIT : un E dit Sarah / vous êtes d'accord ? (Ernest écrit +++) LES
CHOSES / ça va là ? (en montrant les deux mots et avec une interrogation dans la voix) / LES + CHOSES / y'a plusieurs choses ++ ça va ? y'a tout c'qui faut ? [...]
Les regards montrent que les élèves perçoivent l'attente de l'enseignante mais sont incapables d'y répondre COMME est récupéré en mémoire pour que Sarah puisse écrire ; Sarah dicte les lettres de SES à RYAN
106. MAIT : vous vous rappelez ce qu'il a dit Rémi pour COPAIN ?
107. RYAN : un C
108. MAIT : il a dit CO / on l'entend / et PAIN / c'est comme le PAIN / il a raison [...]
*Les trois élèves ont du mal à se servir des aides et l'enseignante fait découper en syllabes, les élèves retrouvent le CO mais butent sur PAIN jusqu'à ce qu'elle leur fournisse la fiche avec le mot. Ernest le repère. L'écriture d'Ernest est l'occasion d'une épellation par Ryan)
Quand l'enseignante relance la réflexion sur FAIT, les élèves reviennent aussitôt au É.*

débat sur l'écriture : 29' 10" à 41' 46" = 12' 36"

Il	ne	fai (2)	pas (3)	les	cho(s/z)es	comme	ses	copin
		fais	pa		ch			cope
		fé			chose (2)			copain (2)

1 : violette

2 : verte

3 : marron

4 : bleue : atelier dirigé

109. MAIT : on est en train de regarder ce qui est écrit + peut-être même / que si on regarde attentivement / on a déjà des remarques à faire ++ Thomas + (*il veut se lever et M le retient*) / alors tu nous parles de la couleur / t'as vu / y'en a une violette / une verte / une marron / un bleue
110. THOM : dans la verte / i's ont pas mis le / le y'a le / le S // à PAS
111. MAIT : alors / au petit mot PAS (*en le montrant sur la bande verte*) / tu me dis qu'il manque un S / tu as raison / on le connaît ce mot (*en le montrant sur la bande du haut*) / le mot PAS / on l'a utilisé déjà de nombreuses fois / et on avait dit que ce mot-là il était gentil / il était sympa / une fois qu'on savait l'écrire / i' changeait plus / le petit mot PAS / i' s'écrit toujours avec un S (*en montrant la bande 4 puis la 3*) / c'est vrai qu'i' a les enfants du groupe vert ils l'ont oublié / Loane ?
112. LOAN : le groupe vert / au lieu d'écrire COPAINS / i's ont écrit = i's ont écrit COPE
113. MAIT : ouais / i's étaient / coincés / i's se rappelaient plus comment ça s'écrivait / PAIN / parce que Rémi tout à l'heure / il nous a donné une bonne idée en plus / il nous a dit que COPAINS / et ben on connaissait le mot PAIN § E : et que CO §§ mais i' fallait aller le chercher / et y'a des enfants i's sont un peu fainéants pour aller chercher les mots / on l'a ce mot PAIN / on l'a dans quelle histoire ?
114. MAEL : dans la petite poule rousse
115. MAIT : dans la petite poule rousse / on en a fabriqué du pain nous ? / on l'a écrit le mot PAIN
116. ÉLÈV : P euh #
117. MAIT : on va en parler / on va en parler on va en parler
118. LILY : P / I / N

119. MAIT : on se met au début ? on regarde le premier mot ? je vais demander à Rémi de me relire la phrase / pour qu'on soit bien surs de ce qu'on écrit
120. REMI : (*en suivant le doigt de M sur la bande du haut donc en segmentant un peu en mots*) IL : NE / FAIT / PAS / LES / CHOSES / COMME / SES / COPAINS (*les deux syllabes sont bien enchainées pour faire un seul mot*)
121. MAIT : d'accord / il ne fait pas les choses comme ses copains / je fais les traits / IL / NE / FAIT / (*Les élèves répètent les mots et suivent avec beaucoup d'attention les tracés que M effectue au tableau*) / PAS / LES / CHOSES / COMME / § E : LES §§ SES : / COPAINS d'accord ? = le petit mot IL (*M. montre toutes les occurrences sur les 4 bandes*) / bravo à tout le monde / avec la majuscule bien écrite / même pas en lettres bâtons / (*elle écrit*)
122. RYAN : en lettres bâtons c'est #
123. MAIT : IL d'accord / le petit mot NE / Thomas nous en avait parlé / il s'inquiétait sur le [ø] / du mot NE / (*M. montre les 4 occurrences*) on avait dit on fait simple / tu te rappelles Thomas on avait dit quand on sait pas on fait simple / et puis de toutes façons on en avait parlé / le E / § E : faut un H §§ (*M va pour écrire*) maintenant on sait très = y'a un H ?
124. EEEE : non:::
125. GRÈG : i' croit qu'c'est un H en majuscule #
126. MAIT : NE / il NE + ah + le premier mot qui posait un problème / le mot FAIT vous le regardez ici en violet (*en montrant le mot*) § Es : oui §§ / Antony / tu me lis les lettres que tu vois ?
127. ANTO : F / A / I
128. MAIT : d'accord et ici (*en continuant à montrer les différentes occurrences de FAIT*)
129. ANTO : F / A / I / S
130. MAIT : tu t'appelles pas Antony toi ? ici / F (*avec Antony*) / A / I / et ici
131. ANTO : F #
132. MAIt : F / i'a un E avec un accent / et T § E : alors ça c'est §§ moi vous vous rappelez ? / (*en allant vers le tableau de droite où les aides ont été écrites*) j'ai dit j'écris pas le mot FAIT / mais par contre / § E : FAIRE § je vous donne = Sarah (*en montrant le mot du doigt*) / le mot FAIRE ++ § E : comme FER §§ / parce que je dis que / le mot FAIRE + i' sert à écrire le mot FAIT

133. ELÈV : moi je sais
134. ELÈV : comme LES FÉES
135. MAIT : ah pas comme LES FÉES / le mot de FAIRE quelque chose
136. GREG : parce que y'a un S parce que LES FÉES / y'a un S
137. MAIT : ah oui mais là on en est pas à LES FÉES du tout / il ne FAIT (*M montre les trois premiers traits*) + alors Thomas
138. THOM : il fallait enl'ver le R et le E
139. MAIT : alors toi tu penses qu'il suffit d'enlever / le R
140. THOM : et le E
141. MAIT : et le E § E : oui §§ (*M revient sur le tableau de droite près de FAIRE*) est-ce que ça fait / FAIT
142. EEEE : oui ! #
143. ELEV : non //
144. MAIT : (*à peine audible*) oui ça fait FAIT (ou [fe]) / mais::: / ces mots i's sont coquins / (*écrivait FAI-*) / quand vous serez:: / déjà en CE 1 et puis chez les grands / vous apprendrez que ces mots / i's ont toujours une petite lettre / qui fait que changer en plus à la fin (*en écrivant T*) / § E : T §§ là c'est un T / mais ça peut être un S / mais là c'est un T
145. ELÈV : pour faire FÊTE (*ou FAITE ?*)
146. MAIT : non / (*en pointant les mots*) IL / NE / FAIT (*en s'arrêtant sur le trait vide*) PAS / je vais demander à Maël de me l'épeler on en a déjà parlé
147. MAEL (*pendant que M écrit*) : un P / un A / et un S / euh / oui
148. MAIT : je vais demander à Thibault de venir m'écrire LES / parc' que ça c'est un mot dont on ne parle plus / tout le monde sait écrire le petit mot LES +++++ (*Thibault écrit LES sans lever la craie*) on est d'accord ? / qu'est-ce que c'est qui chante [e] ? / § E : on dirait un §§ #
149. THOM : le E et le S
150. MAIT (*en repassant les lettres sur le mot de Thibault*) : le E et le S ensemble i's chantent [e] + LES + on regard'ici pour CHOSES ? / parc' qu'alors là j'ai vu des choses différentes justement / (*en pointant à chaque fois le mot qu'elle décrit*) ah là / (*pointant le S intervocalique*) i'a des enfants qui m'ont mis un doute / i's'ont écrit CHO / et puis pour le [z] i's étaient pas sûrs / donc i's m'ont mis un Z (*en montrant les deux propositions*) + ou un S / et puis après E S / ici

i's m'ont mis que le CH parc' qu'i's devaient pas trouver comment écrire le son [ɔ] / § Es : [ɔ] [ɔ] [ɔ] §§ ici c'est écrit CHO + SES / avec le S (*elle montre le S intervocalique puis montre la première bande*) / i's ont pas mis de doute / et ici de nouveau / pareil (*avec un rapide aller-retour de la main sur la bande 3 sur les S intervocaliques*) / CHOSES / avec un S / Thomas / t'as quelque chose à dire ?

151. THOM : fallait mettre un S à la fin
152. MAIT : ah ! vous entendez ce que dit Thomas + i' dit que lui / i' fallait mettre un S à la fin comme ça (*en montrant bande 1*)
153. GREG : oui / parce qu'i a LES / CHOSES +
154. MAIT : et alors ?
155. GREG : parce que::
156. IBRA : et quand y'a LES
157. MAIT : vas-y Ibrahim
158. IBRA : quand y'a LES / on met toujours un S à la fin
159. MAIT : quand on parle de / quand on dit LES choses / LES tables / LES amis / LES copains § E : LES provisions §§ / à la fin on met un S / § autre E : les provisions §§ mais pourquoi ?
160. ELLI : parc' qu'y'en a plusieurs
161. MAIT : parc' qu'y'en a plusieurs / le mot LES / i' nous indique Mahmoud / qu'y'en a plusieurs / d'accord / qu'on parle de plusieurs choses / Minable / les choses qu'i' fait pas comme les autres c'est dire bonjour / (*en comptant sur ces doigts*) c'est marcher au pas / c'est plonger et c'est chanter / y'en a plusieurs choses d'accord / alors ces choses-là / on met toujours un S à la fin c'est vrai / (*écrivant le S final et le reliant à les*) y'a le S ici + hop + y'a un S à la fin du mot / ça nous rend pas les choses plus faciles pour ce [z] là (*montrant à nouveau les différentes bandes*) ++++ alors moi j'étais avec Ryan / i' nous a dit / moi j'entends [zzz] comme Z / mais je sais que la lettre Z / on s'en sert pas beaucoup
162. EEEE : c'est un S
163. EEEE : c'est le // que dans wagon
164. EEEE : dans wagon c'est W
165. MAIT : dans wagon je vois pas le problème / mais bon
166. THOM : c'est dans ZÈBRE

167. MAIT : c'est dans ZÈBRE oui / (*écrivaint*) / LES CHOSES / cette lettre S là / elle peut chanter / [sss:::] / ou quelquefois elle peut chanter [zzz:::] / d'accord / [ʃɔ :: zə::] / et comm'y'a LES ici / après i'a un S à CHOSES / parc'qu'on parle de plusieurs choses / donc pour montrer qu'i' y'en a plusieurs quand on écrit #
168. GREG : parce que c'est relié
169. MAIT : quand on écrit /on doit mettre le S / c'est moi qui l'ai relié pour vous y faire penser / tout à l'heure je vous l'effacerai / mais je veux que vous y pensiez quand même / d'accord ? ++ il ne fait pas les choses (*sans segmentation orale*) / COMME / alors nous Sarah / on sait écrire POMME / (*allant la chercher pour écrire*) on sait écrire GOMME / et on sait écrire COMME / n'est-ce pas Sarah ?
170. RYAN : moi je l'ai dans ma tête
171. MAIT : alors COMME ici / lève toi Mathias s'il te plait / j'ai besoin d'un ascenseur pour mademoiselle SARAH (*9s M apporte chaise, Sarah monte ... et hésite*)
172. MAIT : ah (*Sarah écrit très lentement*) / on l'a écrit / COMME / (*Sarah a juste écrit un C*) un peu plus gros s'il te plait ++ COMME ++++ qu'est-ce que c'est cette lettre-là que tu viens de me faire § E : O §§ O oh / il est très moche (*l'effaçant*) / on me le refait joliment ? / quand on écrit pour les copains / on s'applique / quand j'écris au tableau moi pour vous / je m'applique hein / parce que quand je suis une maman / j'écris pas comme ça bien
173. GREG : t'écris vite
174. MAIT : ah ben j'écris vite oui / mais au tableau on s'applique / très bien Sarah / il est dans ta tête maintenant COMME ? / (*Sarah hoche la tête*) / descends /
175. EEEE : (*brouhaha*) il est dans ma tête / SES
176. MAIT : avec ses deux [ɔm] / ses deux M § E : SES / SES §§ SES ? / (*en tendant la craie à l'élève*) et oui tu sais l'écrire Mahmoud pourquoi ?
177. MAHM : [inaudible]
178. MAIT : parce que ?
179. MAHM : parce que j'ai envie d'écrire
180. MAIT : oui mais comment tu sais ?
181. MAHM : parce que
182. MAEL : ah tu viens de dire SES (*ou sans doute SAIS, voire ici [se]*)
183. REMI : parc'qu'il est écrit là

184. MAIT : (*s'adressant à Mahmoud*) parc'qu'il est écrit là-bas te dit Rémi /
j'aim'rais bien que:: = moi je suis ravie que tu aies envie d'écrire / (*Mahmoud écrit d'un coup très vite*) / d'accord +
185. GREG : il a fait une boucle au S
186. MAIT : c'est un S / tout le monde écrit pas très bien / on est pas des ordinateurs /
il ne fait pas les choses comme + ses ? § Es : copains §§ copains / on regarde le
mot COPAINS / ici / sur les feuilles des copains / justement + (*rires*) ++ (*en montrant sur la bande 1*) j'épelle / C O / P / A I N / § E : c'était un A §§ ici (*en montrant la bande 2*) on a dit qu'ils avaient pas fini d'écrire le mot donc je
n'épelle pas / COPAIN / alors là i's ont eu le doute / et puis après y'a plus eu le
doute / donc je vous lis / C / O // P / A // I / N / comme là (*en montrant bande 1*) / et puis ici / C / O // P / A / I / N + et vous aviez raison / Rémi l'avait dit / (*en écrivant au tableau sur le dernier trait*) COPAIN on écrit co / C O / et après
c'est le mot PAIN § E : faut mettre un S §§ mais:::
187. EEEE : faut mettre un S !
188. MAIT : où c'est qu'i' faut mettr'un S ?
189. EEEE : à la fin
190. MAIT : pourquoi ?
191. EEEE : parc'qu'y'a un S (*Marine montre le tableau*) / SES / parce qu'y'a
192. REMI : SES / comm'y'a le SES / (*M à la main sous le mot SES*) ça veut dire
qu'y'en a plusieurs copains / après y'a un S
193. MAIT : t'entends Maël / ce qu'i' vient de dire ton copain Rémi ? + i' va le redire
plus fort
194. REMI : i' faut mettre un S à la fin parce que à SES / et y'a un S / ça fait SES
195. MAËL : (*avec un geste du bras qui retombe*) mais #
196. RÉMI : et bé / i'en a plusieurs / donc i' faut mettre un S
197. MAIT : c'est bien les copains de Minable dont on parle § E : oui §§ / si on dit les
copains / ça veut dire qu'y'en a plusieurs / y'a Exquis / Superbe / Splendide et
Parfait / y'en a cinq / ça en fait plusieurs ça ! § E : oui §§ + d'accord ? + donc
quand je dis SES copains (*M a gardé la main sous le SES pendant tout l'échange*) / c'est comme quand je dis / LES COPAINS de Minable
198. RYAN : DES COPAINS ou LES
199. MAIT : (*avec un geste de vague qui veut schématiser l'indéfini*) DES

- COPAINS // (*avec un geste qui revient vers elle pour schématiser la possession*) ou MES COPAINS d'ailleurs / (*brouhaha*)
200. MAIT : ah si je dis du copain ça marche ?
201. ELEV : non::! (*brouhaha*) / du pain
202. MAIT : on est pas à du pain / (*brouhaha*) ++ alors qu'est-ce que vous me dites qu'i' faut là à COPAINS ?
203. EEEE : un S
204. MAIT : je vous ferai remarquer gentiment les amis = je vous fais la petite flèche (*en la traçant entre LES et le S*) / pour que vous y pensiez // je vous f'rai remarquer gentiment / que vous m'en parlez tous / mais (*en montrant sur le tableau les formes de CHOSE sans S*) que personne me l'a mis quand même ++ (*revenant à un ton plus doux qui appelle à la participation réflexive, qui montre qu'on n'est plus dans l'action immédiate*) j'aimerais bien que ça commence à rentrer ça / vous savez à la dictée qu'on a fait à l'évaluation § E : oui §§ là où on devait écrire LES FEUILLES / per::sonne (*en balayant la classe du geste*) m'a mis le S / sauf (*avec l'index qui pointe vers le haut et signale l'unicité*) ++ Justine ++ mais tout à l'heure j'ai entendu qu'elle disait aux copains (*la main oscille entre les oreilles et le cerveau, entre ce que M a entendu et ce que Justine a pensé*) / eh ! faut mettre un S à CHOSSES ! / elle s'en est rappelé pour CHOSSES (*en montrant le mot dans la bande 1*) / mais pas pour COPAINS / c'est parc' qu'y'avait le petit mot LES devant ? / (*Justine fait un mouvement de tête d'acquiescement*) écoute bien SES = je les écris là / je vais les écrire les uns sous les autres / (*M les écrit séparés par un slash*) j'écris SES / et puis j'écris LES + § E : et DES §§ et DES ++ et MES + et TES / qu'est-ce qu'on remarque ?
205. THOM : c'est qu' y'a toujours un S / un E et un S
206. MAIT : i 'a toujours un E et un S / § E : c'est la première lettre §§ ces mots-là i's parlent toujours de plusieurs personnes / d'ailleurs i's ont leur S eux aussi hein + donc quand y'a ces mots-là § E : i'a que des S §§ quand y'a ces mots là § E : (*à peine audible*) y'a que des E §§ / à la fin le mot qui suit a toujours un S / et maintenant j'aimerais bien que ça rentre dans les têtes / parce que la prochaine fois que j'écirai LES FEUILLES / je veux que tout le monde me mette un S à FEUILLES / et la prochaine fois qu'on dit LES CHOSSES / je veux un S à CHOSSES (*en revenant à gauche pour montrer CHOSSES*) pour tout le monde / et

même si c'est / SES (*en le montrant*) COPAINS ++ on sait que SES / c'est comme (*en revenant montrer à droite*) LES / DES / MES et TES +++ ça parle de plusieurs personnes / § E : mais la première lettre §§ donc quand on l'écrit ! § E : mes copains §§ on pense + au S au pluriel

Préparation copie : 41'47" - 44'42"

207. MAIT : vous regardez bien les mots ? § E : oui §§ je vais derrière // regardez-les bien / prenez votre temps / dites-vous le nom des lettres dans votre tête / Antony les mots / pas les gens / les mots (*les élèves sont silencieux et correctement orientés*) +++++ Marine se retourne ++ et m'épelle le mot / PAS
208. MARI : P / A / S (*Ryan a les yeux fermés mais on voit qu'il regarde le mot dans sa tête, il semble le tracer avec l'index droit*)
209. MAIT : celui-là + i' bouge pas de votre tête / i' change jamais / vous êtes d'accord ell'a bien dit ?
210. EEEE : oui ::
211. MAIT : d'accord Marine se retourne + je demande à Antony / i' me regarde / le mot IL + + (*Antony se retourne , il a le sourire mais prend son temps*)
212. EEEE : (*beaucoup d'élèves ne contrôlent pas au tableau et observent Antony parce qu'ils sont sûrs d'eux*) c'est facile #
213. MAIT : ch:: cht ++ c'est bon +
214. ANTO : I + L
215. MAIT : I L très bien cht + je demand'à Sarah / qui me regarde + le petit mot LES
216. SARA : L / E // S (*les élèves sont plus nombreux a avoir contrôlé*)
217. MAIT : très bien
218. RYAN : c'est facile
219. MAIT : oui mais toi t'es censé regarder le tableau pour savoir si elle écrit bien / tiens Ryan retourne-toi + et les autres i's regardent le tableau / pour voir s'i' se trompe ou pas / Ryan / le mot + COMME
220. RYAN : C / O / P #
221. EEEE : non #
222. RYAN : M / M / E
223. MAIT : comment on dit quand y'a M et M ?
224. EEEE : deux M

225. MAIT : C O deux M E / c'est bon ?
226. EEEE : oui ++
227. MAIT : regardez bien / attention +++ Rémi se retourne + et m'épelle le mot_
F::AIT
228. RÉMI : F ++A ++++++ T
229. EEEE : non (*Rémi s'est retourné pour regarder*)
230. MAIT : entre le A et le T y'a que'qu'chose
231. RÉMI : I / T
232. MAIT : F / A / I / T / vous avez vu qu'i' faut bien regarder les mots = regardez
 bien les mots
233. GRÉG + EEEE : c'est facile ++
234. MAIT : Matthias se retourne / et le petit mot NE
235. MATT : N E
236. MAIT : très bien + euh + Loane / tu te retournes + ah + tenez + le mot / COPAINS
 #
237. LOANE : CO
238. MAIT : ah tcht (*de nombreux élèves vérifient au tableau*)
239. LOANE : C / O / P / A / I / N + S
240. MAIT : oui / parc'qu'on dit SES copains / oui ? / d'accord / un dernier / on va
 demander ++ à Grégory + les autres i's regardent là-bas ++ CHOSES +
241. GRÉG : C H +
242. EEEE : O
243. MAIT : ah vous n'êtes pas censés dire vous êtes censés regarder avec vos / vos
 yeux là-bas
244. GRÉG : C H O +++++
245. MAIT : regarde le ce mot
246. RYAN: un S E S
247. MAIT : oui mais là tu l'avais juste sous les yeux Ryan / c'est beaucoup plus facile
 #
248. GRÉG (*il a eu le temps de regarder attentivement puis de se retourner dos au
 tableau*) : C / H / O / S / E / S
249. MAIT : bon / on va prendre son petit cahier vert

M installe l'activité de copie 44' 48" – 45' 20"

250. MAIT : la règle elle est pour tout le monde pareille / les tricheurs et les pas tricheurs / n'est-c' pas Maxime / pendant que le mot est écrit au tableau / tu n'as pas le droit d'écrire ++ tu essaies de le mettre dans ta tête ce mot / c'est pour t'aider ++ d'accord + quand on a besoin d'écrire des mots / i's sont pas écrits devant nous / i' faut les retrouver dans sa tête / c'est pour t'entraîner + attention / on est prêts ? + je veux les yeux de tout le monde / même ceux de Maël

découpage : les élèves écrivent sans lever la tête les segments suivants : IL NE / FAIT (l'enseignante indique : « j'ai laissé FAIRE ») / PAS LES / CHOSES (Antony hésite mais retrouve les trois dernières lettres dans sa tête) / COMME / SES COPAINS. Les élèves doivent vérifier leur copie sur le modèle réécrit avant de venir présenter leur cahier.

Annexe VII-b-5

Transcription SEO NB 2 – CP 04 12 09

Pourquoi ce nom de Minable ?

Il ne faisait pas comme les autres pingouins

durée totale transcrite : 30'' + 11' 50'' : 12' 20''

fin de l'élaboration de la phrase : 7' 15''-7'45''

1. MAIT : il ne faisait pas comme les autres / d'accord ? / pourquoi ce nom de Minable / il ne faisait pas comme les autres / les autres c'est qui ?
2. EEEE : les autres pingouins
3. MAIT : les autres pingouins / il ne faisait pas comme les autres pingouins / ça vous va comme réponse :
4. EEEE : oui::
5. ÉLÈV : pingouins c'est difficile à écrire
6. MAIT : oh mais on va trouver
7. ÉLÈV (*montrant la couverture*): il est écrit là PINGOUIN
8. ÉLÈV : i'y a un P et un [?]
9. MAIT (*pour valider l'idée*) : ah tiens par exemple = (*en se levant*) il ne faisait pas comme les autres pingouins
10. ÉLÈV : c'est le [è] de Benjamin

Il (4)	ne	feuse	pas	comme	les	ortre	pingouin (2)
Ils		fesé				autres (2)	pingouins
		fesze				otres	
		fesai					

On observe d'assez nombreux essais barrés, le groupe bleu a indiqué la liaison sur LES OTRES :

marron orange bleu rose

débat écriture : 8' 20'' – 20' 10'' (il manque 4mn en raison d'une coupure batterie)

11. MAIT : qui me rappelle ? / la phrase / que nous devons écrire aujourd'hui ?
Célia ?

12. CÉLIA : il ne faisait pas comme les autres pingouins
13. MAIT : il ne faisait pas / comme les autres pingouins + Léo ? + on va compter ensemble combien i'y a de mots dans / IL NE FAISAIT PAS COMME LES AUTRES PINGOUINS (*par son intonation l'enseignante essaie de prendre toute la phrase en autonymie*) / on y va ?
14. EEEE (avec M *qui répète les mots en léger décalage ; tous les élèves comptent sur leurs doigts avec M*) ILS / NE / FAISAIENT (*Certains auraient tendance à compter les syllabes et non les mots mais ils suivent la manière de faire collective*) / PAS / COMME / LES / AUTRES / PINGOUINS // huit (*beaucoup montrent leurs doigts écartés*)
15. MAIT (*en traçant des traits qui sont proportionnés à la longueur du mot*) : IL / NE / FAISAIT / PAS / (*les élèves se mettent à répéter les mots avec M*) COMME / LES / AUTRES / PINGOUINS // alors maintenant / on regarde / vos phrases ++++ alors ++++ premier mot /// IL (*en le montrant sur les 4 bandes*)
16. EEEE : IL / IL / IL ++
17. ÉLÈV : c'est pas bien fait
18. MAIT : qu'est-ce qui n'est pas bien fait ?
19. ÉLÈV : parc' que i'y a pas le L
20. MAXE : le L tu l'as mis là
21. MAIT : oui / on est d'accord Maxence / est-ce que quelqu'un l'a écrit de façon différente /
22. ÉLÈV : non
23. MAIT : Lisa ? attends Michaël /
24. LISA : les orange i's l'ont écrit en petit / et au petit / i'y a un S
25. MAIT : ah / c'est vrai qu'ils l'ont écrit de deux façons différentes / ici / i'y a un S / et là y'en a pas § E : maitresse §§ alors il en faut un ? / ou il en faut pas ?
26. EEEE : il en faut un § Es : il en faut pas §§
[...] coupure dans l'enregistrement à 10'06''
27. MAIT : il ne faisait ++ PAS + alors ici / je crois que le PAS maintenant / i' mériterait d'aller dans la boîte verte parce que tout le monde l'a écrit pareil / on est tous d'accord § E : papa §§ ça s'écrit au début comme papa #
28. ÉLÈV : c'est pas comme dans papa / dans papa / i'y a pas de S
29. MAIT : tout à fait / et là on est obligé = Mathias / de mettre ?

30. MATH : un S
31. ÉLÈV : on met un S = on met un S parce = parc' que / après / c'est un mot tout seul
32. MAIT : c'est un mot tout seul / et i' s'écrit toujours comme ça /
33. ÉLÈV : [inaudible]
34. MAIT : oui mais ça n'a pas de rapport avec le PAS qui s'écrit P / A / S et qui est un mot tout seul
35. ÉLÈV : comme PAPA
36. MAIT (*en montrant les mots*) : il / ne / faisait / pas ?
37. EEEE : COMME
38. MAIT : COMME !
39. ÉLÈV : c'est facile parc' qu'on l'avait déjà appris / i' faisait comme POMME
40. EEEE : et comme GOMME /
41. MAIT : (*avec des élèves qui disent POMME / GOMME*) très bien / donc c'est pas difficile // tout le monde a su l'écrire / parc' qu'il ressemble à POMME / et à GOMME
42. MAIT : chtt / Michaël ? / [inaudible] il ne faisait pas comme +(très doucement en montrant les diverses occurrences) LES
43. ÉLÈV : on va l'mettre dans la boîte verte
44. MAIT : ah je crois / parc' qu'ici tout le monde l'a écrit § Es : pareil §§ de la même façon / tu peux me dire les lettres de LES Sarah s'il te plait +++allez j'ai besoin que tu me dises les lettres pour l'écrire
45. SARAH (*très doucement*) : L + ++ E +
46. MAIT : ensuite =
47. ÉLÈV : i'y a une petite lettre
48. MAIT : regarde / tout le monde l'a écrit là ++ qui c'est qui l'aide + Ellie ?
49. ELLIE : / E = euh L
50. MAIT : elle l'a dit déjà / après E ?
51. SARAH : S #
52. MAIT : S / très bien Sarah / (*en pointant au tableau les mots écrits*) IL / NE / FAISAIT / PAS / COMME / LES #
53. EEEE : [zotr] (*M revient vers les bandes*)
54. ÉLÈV : ça fait la liaison

55. MAIT : *(avec un air intéressé et curieux)* ah::: ça fait la liaison + on entend quoi
(en montrant son oreille)
56. EEEE : [z]] le [z]
57. ÉLÈV : ça fait avec une autre = ça va chanter
58. MAIT : ça va chanter / avec le S de ? *+(en montrant sur des bandes et faisant le geste de la coupe qui schématise souvent les liaisons)* LES
59. JEAN : moi j'ai pas mis de S / parce que j'leur [z]'ai dit
60. MAIT : *(en riant)* j'leur [z]'ai dit ? / d'accord / avec / LES AUTRES / y'en a même qui m'ont fait = §E : le petit pont§§ le petit pont en-dessous / pour me montrer que ça chantait = pour nous montrer que ça chantait / alors / par contre / si je regarde / AUTRES / vous l'avez pas tout à fait tous écrit de la même façon
61. ÉLÈV : y'en a avec un O #
62. ÉLÈV : avec #
63. MAIT : y'en a avec un O / chut on lève / la main = Maxence
64. MAXE : A / U
65. MAIT : et y'en a aussi avec A U / Arnaud ++ dans ton prénom i' s'écrit comment ?
66. ARNA : A / U
67. MAIT : A / U / d'accord / comment i' faut l'écrire ici Kimia ?
68. KIMIA : A / U
69. MAIT : A / U / oui / est-c' qu'on pourrait vérifier qu'c'était bien comme ça ?
70. ÉLÈV : oui on pouvait dire comment i' s'appelle = c'est comment que ça s'écrit ARNAUD ? + et puis voilà #
71. MAIT : alors juste en sachant que ARNAUD ça s'écrit A / U / on peut savoir que AUTRE ça s'écrit A / U ?
72. ÉLÈV : non parc' qu'on entend [ɔ] et [o]
73. MAIT : on entend [ɔ] et [o] / alors + juste en sachant que Arnaud ça s'écrit A / U / ça suffit pas
74. CÉLIA : c'est écrit dans le livre *(en montrant les cahiers de phrases)* = dans le livre
75. MAIT : d'accord / c'est écrit dans notre cahier de lecture / d'accord ? y'en a qui l'on recopié / et ceux qui l'ont recopié ils l'ont écrit A / U / on sait que AUTRE = moi je le sais aussi = AUTRE / *(en écrivant au tableau)* ça s'écrit A / U

76. EEEE : T / R / E
77. MAIT : T / R / E (*revenant sur les bandes pour montrer*) / T / R / E ? + et y'en a qui ont rajouté ?
78. EEEE : un S
79. MAIT : un S / pourquoi i's ont rajouté un S ? (*en écrivant le S à la fin de AUTRE*)
80. ÉLÈV : y'en a plusieurs des pingouins
81. MAIT (*M revient vers le début de la phrase en montrant l'élève pour bien valider sa remarque qu'elle répète*) : y'en a plusieurs des pingouins + (*en montrant un à un les mots écrits*) IL / NE / FAISAIT / PAS / COMME / LES AUTRES
82. EEEE : PINGOUIN
83. MAIT : (*d'un air entendu*) PINGOUINS et bien justement le mot PINGOUINS
84. ÉLÈV (*qui se lève et va montrer la couverture*) : il est là / il est là
85. MAIT : facile / il est / (*l'élève a pris pris une règle et pointe exactement le mot sur la couverture agrandie*) ici / d'accord / donc i' suffit de le recopier + Hélia tu me donnes les lettres de pingouins
86. ÉLÈV : i'y a un groupe / il avait pris #
87. HÉLIA (*elle regarde sur la couverture et contrôle ce qu'écrit M ; M répète toutes les lettres en les écrivant ; elle fait bien préciser pour la troisième lettre la distinction M / N*) : P / I / N G / O / U / I / N
88. MAIT : N ++ d'accord + il ne faisait pas comme les autres / pingouins
89. EEEE (*deux mains levées*) : un petit point
90. MAIT : mais alors dites moi ? moi quand je regarde c'que vous avez écrit là ++ (*en montrant sur les bandes*) / PINGOUIN / là + i's ont pas écrit PINGOUIN + là je vois écrit PINGOUINS / et là je vois écrit PINGOUIN / mais ? / y'en a pas qui l'ont écrit différemment ?
91. ÉLÈV : le bleu
92. ÉLÈV : le bleu il a un S à la fin
93. MAIT : le bleu il a un S à la fin ?
94. EEEE : parce que i'en a plusieurs
95. MAIT : i'y a plusieurs pingouins / les autres pingouins/ i's sont plusieurs les autres pingouins / donc ?
96. ÉLÈV : i' faut un S
97. MAIT : i' faut un S

98. ÉLÈV : et après i'y a petit point (*une élève se lève pour montrer la fin de la phrase*)
99. MAIT : et le petit point pour la fin de la phrases / (*en faisant le point*) d'accord
100. ÉLÈV (*celle qui est debout*) : [inaudible] parce que s'est trompé
101. MAIT : oui c'est pas grave / j'ai fait un trait un petit peu petit mais c'est pas grave
102. ÉLÈV : maitresse si tu veux [inaudible] trouvé #
103. MAIT: non i's l'ont pas trouvé = qui pourrait me relire cette phrase ? (*elle a pris sa baguette pour suivre la lecture*) / Lia ?
104. LIA : il / ne faisait pas comme/ les autres / pingouins
105. MAIT : Mickaël ?
106. MICK (*à peine audible*) : il + ne
107. MAIT : Léo assieds-toi s'il te plait // Mickaël tu parles un peu plus fort / tout le monde donne ses oreilles ? on y va ?
108. Mickaël : NE #
109. MAIT : non on reprend au début Mickaël (*l'élève reste bloqué*) ++ c'est pas qu'c'était faux / c'est juste qu'i' y'avait des copains qui faisait du bruit / j'entendais pas bien + vas-y ++on l'aide ?
110. MICK (*avec d'autres élèves et M ; l'ensemble est segmenté*) : il / ne / faisait / pas / comme / les / autres / pingouins
111. MAIT : d'accord ? alors maintenant § E : cahier vert §§ § E : tu vas effacer §§ je vais effacer un petit mot/ et vous allez me dire lequel j'ai effacé + si vous savez / vous levez la main pour répondre + d'accord Miché ? ++ tu es prêt + regardez bien ++ (*M efface PAS, de nombreux élèves lèvent aussitôt la main ; avec un geste pour les inciter à attendre sans se lever*) assis ++Anna?
112. ANNA: PAS
113. MAIT : PAS / et est-ce que tu saurais me dire comment i' s'écrit ?
114. ANNA : oui
115. MAIT : vas-y
116. ANNA (*pendant que M écrit*) : P // A // S
117. MAIT : très bien (*pose la craie et cherche du regard le futur mot qu'elle va effacé*) +++++ (M efface NE)
118. EEEE : han (*avec aspiration et en levant la main*)
119. MAIT : Sarah ?

120. SARAH : [peu audible] (*sans doute* [ə])
121. ÉLÈV : NE
122. MAIT : [ə] ?
123. ÉLÈV : NE
124. MAIT (*en repointant les mots*) : IL ++ NE
125. SARAH : N / E
126. MAIT : d'accord Sarah (*M écrit puis même jeu que précédemment pendant 10s*)
Baptiste ?
127. BAPT : [zɔ̃trə]
128. MAIT : (*sur un ton neutre qui semble accepter la réponse*) [zɔ̃trə]
129. ÉLÈV : AUTRE
130. MAIT (*en montrant l'élève pour valider sa reprise*) : AUTRE / d'accord +
(*tenant la craie, prête à écrire*) est-ce que tu saurais le réécrire ? ++++ non / on
t'aides un peu ? Alexi ?
131. ALEX : A + U
132. MAIT : après peut-être tu sais Baptiste
133. BAPT : T + R / E
134. MAIT : après le R ? E d'abord
135. BAPT : S
136. MAIT : et S (*M finit d'écrire puis efface un nouveau mot*) ++
137. EEEE : COMME
138. MAIT : chtt /on lève le doigt
139. MAIT : Dylan ? tu le connais pas celui là (*on entend très mal, M fait reprendre la
phrase à Dylan pour qu'il repère le mot manquant*)
140. DYLAN : il ne faisait comme
141. MAIT : PAS
142. DYLAN : PAS / comme
143. MAIT : alors COMME / tu saurais l'écrire COMME ? (*Dylan fait un petit non de
la tête*) Mathias ?
144. MATH : O
145. MAIT : un O d'abord ?
146. EEEE : un C
147. MAIT : non le C d'abord / après

- 148. EEEE : O
- 149. EEEE : deux M
- 150. EEEE : E
- 151. MAIT : E

*Pour finir l'enseignante efface PINGOUIN que Léo identifie sans pouvoir l'épeler
ensuite*

Annexe VII-b-6

Transcription SEO NO 3 - CP 26 03 10

Pourquoi les deux moitiés de la graine sont-elles fripées ?

Elles sont fripées car elles donnent leurs réserves à la plante.

durée transcrite : 1'33" + 3'27" + 18'24" + 2'10" + 27" = 28'01" + quelques répliques en ateliers

Pendant la première minute, beaucoup d'élèves ont regardé la question que je suis en train d'écrire. au tableau L'enseignante fait relire la question à Mathias à 8'14 et précise qu'on va faire une phrase « pas trop longue parce qu'il va falloir l'écrire » [...]

fin de l'élaboration de phrase : 8'42"-10'15"

1. MAIT : elles / on parle de qui nous ?
2. EEEE : de la graine / les graines
3. MAIT : non on a dit que c'était quoi ? / (en montrant sur la plante) que c'était les deux ?
4. EEEE : moitiés
5. MAIT : moitiés / alors ? / à la place des deux moitiés on va dire ils ou elles ?
6. EEEE : elles
7. MAIT : elles // alors elles sont comment ? // elles sont comment ? / c'est marqué dans la question (en la montrant au tableau)
8. EEEE : (brouhaha)
9. THOM : y'a un S
10. MAIT : fripées / elles sont fripées / les mots sont dans la question #
11. THOM : i' faudra mettre un S ? à ELLES SONT
12. MAIT : ah i' faudra mettre un L à S / sans doute #
13. RÉMI : elles sont fripées parce = car / car
14. MAIT : elles sont fripées car
15. RÉMI : car elles donnent leur énergie à la plante
16. MAIT : elles sont fripées car elles donnent / leur énergie à la plante / est-ce que ça vous embête si ? = ah elle est bien / la phrase de Rémi / j'ai juste envie d'apporter une petite modification / hier on a écrit = on s'est servi du mot

RÉSERVE / est-ce qu'à la place du mot ÉNERGIE on peut se servir du mot RÉSERVE ?

17. GRÉG : oh oui::
18. MAIT : tu me la redis ta phrase / en changeant avec le mot RÉSERVE à la place du mot ÉNERGIE ?
19. RÉMI (*aidé par M et en séparant légèrement les mots*) : elles § M : sont §§ sont fripées car elles réservent § M : donnent §§ elles donnent leurs réserves / à la plante (*pendant ce temps Mahmoud est concentré et regarde vers ses mains*)
20. MAIT : elles sont fripées / car elles donnent / leurs réserves / à la plante
21. ELEV : la réserve
22. MAHM : dix (*en levant les mains les doigts écartés*)
23. MAIT : leurs réserves ? / la réserve ?
24. EEEE : la réserve / leurs réserves
25. MAIT : (*pendant ce temps on voit Safa faire le compte des mots de la phrase qu'elle se redit dans sa tête*) leurs réserves / leurs réserves à la plante / elles sont fripées § E : à LEUR i' faudrait mettre un E §§ car elles donnent / leurs réserves à la plante = comment ?
26. THOM : à LEUR / i' faudra mettre un E ? // ou pas ?
27. MAIT : on va en parler / avec ceux qui vont écrire la phrase / tu veux bien ? / pour le moment / on va aller mettre au travail ceux qui doiv'apprendre leur mots

[...]

préparation de l'écriture de la phrase en demi-classe : 11' 30" à 14' 57"

les élèves sont regroupés à genoux au sol autour de l'enseignante sur une petite chaise

28. MAIT : allez / approchez-vous de moi / qu'on discute un peu de cette phrase / parce qu'il y a des questions à se poser sur cette phrase
29. GREG : moi RÉSERVE j'm'en [inaudible]
30. MAIT : toi RÉSERVE / i' te pose un problème / le mot RÉSERVE te pose un problème ?
31. ELEV : non mais j'me rappelle plus l'avoir vu
32. MAIT : on s'en est servi hier du mot RÉSERVE = Ryan ++ (*en s'auto-pointant*) c'est moi que tu regardes / (*avec l'index qui fait la leçon*) c'est moi que tu écoutes / parc'qu'après les mots i' va falloir les écrire et si t'écoutes pas bien / tu sais que t'as des problèmes / on va commencer par se redire la phrase ++

33. EEEE : elles #
34. MAIT : elles #
35. EEEE : donnent #
36. MAIT : elles sont = elles sont comment ?
37. EEEE : fripées #
38. MAIT : elles sont fripées #
39. EEEE : car #
40. MAIT : elles sont frip' = (*en reprenant les plants pour montrer ce qui a été observé*)
41. RÉMI (*avec des élèves qui répètent*) : elles / donnent / leurs / réserves / à / la / plante
42. MAIT : alors Rémi la sait très bien / (*avec la main en avant face au sol pour le faire taire*) je vais demander à quelqu'un d'autre de me la redire / (*se tournant vers Marie*) est-ce que tu veux Marie la redire la phrase ?
43. MARIE : (*avec un hochement de tête*) elles #
44. MAIT : pas comme un robot / dis-nous la / (*avec la main qui tourne pour schématiser la continuité*) normalement
45. MARIE : elles + sont + fripées #
46. MAIT : elles sont fripées / ces mots-là pas difficiles / (*les paumes en l'air pour schématiser l'accord sur cette question*) pourquoi pas difficiles ces mots-là ?
47. MARIE : parce qu'elles sont dans la #
48. MARI : parc'qu'i's sont dans la question
49. MAIT : (*en tendant le bras vers le tableau*) ce sont des mots qui sont dans la question / qu'on peut prendre dans la question
50. MARC : et SONT on l'écrit C O N T ?
51. MAIT : (*en refaisant un geste vers le tableau*) ces mots-là / i's sont dans la question monsieur Marc
52. REMI : (*qui a vérifié des yeux au tableau*) y'a pas ILS / mais ILS on sait l'écrire
53. MAIT : on a pas besoin de ILS / (*en montrant sur la plante*) parc' qu'on a dit que c'était les deux moitiés de la graine et qu'on disait ELLES à la place
54. MARI : elles sont #
55. MAIT : elles sont fripées = d'accord = elles sont fripées / et ces mots là sont écrits dans la question / elles sont fripées / (*avec un geste qui schématise l'évidence*)

CAR c'est un mot qu'on écrit depuis longtemps (*des élèves disent les mots juste avant M*) car / elles / donnent / (*la main flotte au niveau du crâne un peu devant les yeux*) vous essayez de voir les mots dans votre tête / ELLES / § E : donne §§ problème avec ELLES ?

56. EEEE : non
57. MAIT : non / DONNENT ++ DONNENT / j'crois qu'on
58. REMI : si dans ELLES / faut mettre un S ?
59. MAIT : ah / si on parle de plusieurs / on sait qu'il faut mettre un S
60. MARI : LEUR y faut mettre un E ?
61. REMI : [o] i's'écrit comment ?
62. MAIT : le [o] ? (*la main s'ouvre paume vers le haut pour schématiser l'évidence*)
ben on va mettre le O tout simple / d'accord ? / le O tout simple et c'est celui-là
63. SCHY : dans LEUR y faut ? #
64. MAIT : elles donnent / LEURS / LEURS / j'ai besoin d'écrire le mot LEURS au
tableau / vous le voulez le mot LEURS tu le connais ? / non mais c'est Ibrahim
qui ira l'écrire / LEURS d'accord ? / leurs / RÉSERVES / ah / ça c'est un mot
qui pose un petit problème
65. REMI : RÉSERVE ça s'écrit comment ?
66. MAIT : alors [re]/ [re]
67. MARIE : comment on écrit le [e]
68. MAIT : le [e] / quand on sait pas / on a dit qu'on faisait toujours le ?
69. JUST : le plus simple
70. MAIT : (*le pouce et l'index se rejoigne pour montrer la simplicité*) le plus simple /
eh bé ça va marcher ! / c'est le [e] le plus simple / un E avec un accent comment
pour faire le [e] ?
71. RYAN : aigu aigu comme ça (*avec le geste*)
72. MAIT : aigu / (*en faisant le geste de la main*) un accent qui monte / tu as entendu
Sarah ?
73. REMI : S / S / E
74. MAIT : S / E § E : M / E §§ non RÉ / [zɛR] / [zɛR] / [zɛR] § Es : E / V / E // E R
§§ (*avec un ton d'approbation*) E R / on s'en est déjà servi dans un mot / pour
GERME / § E : V §§ § JUST : ah oui §§ on a eu ce problème avec le R de
GERME § Es : ah oui §§ l'autre jour / et ben pour RÉSER / c'est le même [ɛR] /

que GERME

75. REMI : À LA PLANTE / est-ce que au A (*et non pas [a]*) y' a un accent ?
76. MAIT (*avec la main tendue vers lui, paume vers le bas pour faire patienter*) : tu vas un peu vite on en est encore à RÉSERVE Rémi / d'accord ? donc on en est au [ɛʀ] de [ʀe] / [zɛʀ] [və] + [və] vous savez / LEURS RÉSERVES
77. REMI : mais A y'a pas un accent ?
78. MAIT : À la plante !
79. REMI : est-ce que à A / y'a un accent ?
80. MAIT : est-ce que quelqu'un sait répondre à cette question ?
81. ELEV : non
82. ELEV : mais non / j'crois qu'y'a pas d'accent
83. MARI : on peut mettre le plus simple
84. JUST : dans un mot / on met / l'plus simple
85. MAIT : est-ce que / est-ce que #
86. REMI : est-ce qu'au A / y'a un accent ?
87. MAIT : alors y'a un accent sur le A / À / la plante / PLANTE je pense que c'est un mot qu'on a déjà vu beaucoup écrit § Es : oui:: ! §§ c'est un mot qu'on connaît par coeur
88. MARC : ben oui on l'a écrit deux fois / on savait / on était à Romainville
89. MAIT : on l'a écrit plein de fois
90. REMI : je l'ai encore dans ma tête
91. MAIT : tu l'as encore dans ta tête c'est parfait / vous:: = vous rappelez les groupes ?
92. EEEE : oui::
93. MAIT : vous me les préparez là / j'vous amène des feuilles

[...]

Au cours des ateliers, les élèves tracent d'abord les traits des mots

dans le groupe vert, Anthony, Justine et Schyama, les traits ont été tirés rapidement ; leur longueur est bien adaptée à la longueur des futurs mots. Les trois premiers mots sont récupérés dans la question ; Justine épelle (ou parfois surveille) pendant que ses deux partenaires écrivent ; Antony s'appuie sur le guidage de Justine ; Schyama écrit CAR par cœur ;

18'40" pour le deuxième ELLES

94. JUST (dictant à Anthony) : ELLE (ou déjà ELLES) / t'écris ELLES / E deux L E
+ S (Anthony écrit de manière continue sans lever la tête)

Les élèves repèrent immédiatement que DONNENT n'est pas dans la question ; Justine prend le classeur ; le feuilletage dure plus d'une minute

19'37 : en relisant une ancienne phrase

95. SCHY : eh mais y'avait là LEUR

19'53 :

96. JUST : c'est quoi qu'on est en train d'chercher ?

97. SCHY : DONNENT

98. JUST : [do] / D / O

Mais les élèves sont gênés, hésitent entre [o] et [ɔ] Schyama place mal le E, barre.

Justine qui pendant tout l'atelier est intervenue de manière aidante avec ses camarades, en les laissant volontiers écrire lui arrache le stylo et écrit à sa place.

*Pour RÉSERVE Anthony écrit RÉ facilement ; ensuite les trois élèves font sonner [z]
22'53" :*

99. JUST : alors là c'est pas un Z c'est un S

24'48"

100. JUST (Schyama est en train d'écrire PLANTE): le [ã] de MAMAN

Dans le groupe bleu, Marc Rémi et Ernest, ce dernier monopolise le stylo mais ses deux camarades ne semblent pas gênés, ils surveillent ce qu'il fait, lui indique ce qu'il faut écrire et épellent constamment pour qu'il puisse écrire)

25'29

101. RÉMI : A / A avec un accent

[...]

débat sur l'écriture : 26'20" – 44'44"

Elles (3)	sont (3)	fripées	car	elles	done (4)	leurs	réserve (3)	à	la	plant (s)
Elle	son			elle (3)	donne (2)		résrve			plante (3)
										plente

Ordre des bandes : vert – noir – rouge bleu. Deux accents sur RÉSERVE sont un peu incertains

Les traits ne sont pas tracés à l'avance sur le tableau comme lors des débats NO1 et NO2

102. MAIT : (M est debout à côté du tableau de gauche où sont affichées les 4 bandes)

- je laisse un petit peu de temps à tout le monde:: / pour avoir le temps / de bien regarder les phrases
103. GREG : ah oui +++
104. MAIT : tout le monde regarde bien les phrases ++
105. MARC : à la #
106. MAIT : Ernest ?
107. ERNEST : en fait au groupe noir / eh be ++ i's ont fait une rature
108. MAIT : ouais
109. PHIL : i's ont fait encore plein de ratures
110. MAIT : Ernest ++ je suis contente que tu participes / d'accord / tu lèves pas souvent la main / et je trouve intéressant que tu aies quand même repéré que sur la page noire / (*en montrant la bande*) i'y'avait des enfants qui avaient fait des ratures (*en la montrant*) et c'est vrai qu'on a demandé / de se mettre d'accord avant d'écrire / pour éviter les ratures / ce qui nous intéresse Ernest / maintenant / (*avec la main qui en l'air trace des formes arrondies*) c'est qu'on regarde pas seulement la façon dont c'est écrit / c'est vrai que / on écrit plus ou moins bien / parce qu'on a pas les lignes du cahier / maintenant c'qui m'intéresse / (*M passe des bras croisés à la main gauche en avant avec les doigts allongés qui se rejoignent pour manifester la plus grande précision attendue*) c'est les lettres dans le mot § Rémi : maitresse §§ (*en articulant avec la main près de la bouche*) quelles lettres il faut mettre dans le mot / d'accord ? / Rémi ?
111. REMI : j'comprends pas l'accent qu'i's ont mis sur le / sur le groupe rouge
112. MAIT : sur quel ? = de quel mot tu me parles ?
113. REMI : RÉ:: / SERVE
114. MAIT : RÉSERVE / on leur demandera des éclaircissements tout à l'heure / parc' que tu as raison / cet accent / il est important (*M a le doigt sur l'accent*) / pour savoir si ça chante [e] ou pas [e] = Matthias ?
115. MATT : à = au groupe rouge / i's = à DONNE i' faut deux N pas un N / (*Matthias ne pointe absolument pas le mot mais il le regarde*)
116. MAIT : (*en montrant le mot incriminé*) tu en es sûr / tu le sais ? tu l'as dans ta tête ce mot ? + d'accord / ben écoute on va en parler tout à l'heure
117. REMI : c'est pas forcément ça

118. MAIT : c'est DONNE
119. ELLI : si d'abord #
120. MAIT : ah ! Safa !
121. SAFA : ben dans le = § M : Thomas §§ dans le groupe noir / dans le groupe noir / y'a / y'a / y'a = dans PLANTE / y'a = i's ont fait le même doute
122. MAIT : i's ont fait un doute à PLANTE / t'es d'accord avec moi Safa ! / i's exagèrent / ces enfants-là
123. MAHM : y'a un E #
124. MAIT : on l'a pas appris ce mot ?
125. EEEE : si
126. MAIT : on l'a pas mémorisé ? en orthographe ce mot ?
127. MARC : si on le connaît
128. MAIT : il est dans la boîte verte là-bas le mot PLANTE ! / je me demande si je vais pas devoir le sortir ! / Ryan qu'est-ce que t'en penses du mot PLANTE / toi ? / § E : maitresse §§ on l'écrit / comme en haut ? / ou comme en bas ? +
129. RYAN (*il a déjà repéré le bon*) : comme en haut
130. MAIT : tu veux t'approcher ? regarde-le bien hein / y'a un' tout' petit' différence // c'est quoi la différence (*en lui montrant les deux mots*)
131. RYAN : (*qui est venu devant les bandes, avec assurance*) comme en haut / parce que là (*en montrant *PLENTE et sans hésitation*) y'a une faute / c'est le E
132. MAIT : ha / là y'a une faute c'est un E
133. REMI : c'est marqué E / N / c'était le A
134. MAIT : eh / le doute / on s'en sert quand on a vraiment un doute / pas juste pour faire joli
135. REMI : ils l'ont pas bien mis § E : maitresse §§ le groupe vert aussi / y'a mis un S / mais y'a pas LES ou DES / et en plus la plante / y'en a qu'une
136. MAIT : est-ce qu'y'a écrit PLANTE là ?/ (*en montrant PLANTS*)
137. EEEE : non / non
138. MAIT : qu'est-ce qu'y'a écrit ?
139. EEEE : [plâ] / [plâts] / (*il est impossible de savoir si les élèves font référence au mot que la maitresse cite ensuite ou à ce qu'il entendent par déchiffrage*)
140. MAIT : PLANT / on en a parlé de ce mot hier / le plant de haricot = on est parti ? / on commence à regarder les mots dans l'ordre de la phrase si vous

- voulez bien / les mains se baissent
141. RYAN : ah oui y'a écrit PLANT
142. MAIT : et on regarde / (*en les pointant tous de haut en bas successivement*) le premier mot de la phrase § E :ELLES / ELLES §§ ELLES
143. ELEV : y'a pas de S à c'ui-là
144. RYAN : PLANT y'a pas de E c'est pour ça qu'ça chante [plã]
145. CECI : maitresse sur le groupe noir y'a pas d'S / (*M se tient assez loin des bandes*)
146. MAIT : bravo Cécilia / et toi tu en penses quoi ? / est-ce qu'il faut un S ou pas de S ?
147. CECI : un S
148. MAIT : un S / et pourquoi i' faut un S à ce ELLES / là (*elle vient le montrer*) ?
149. THOM : parc'que y'en a plusieurs
150. MAIT : quand je dis / elles sont fripées / je parle de qui ?
151. THOM : de plusieurs personnes
152. MAIT : c'est des personnes dont on parle ? = Philippe ?
153. EEEE : (*brouhaha*) / les plantes
154. MAIT : j'aimerais bien qu'on s'écoute / parc' que là on va rien entendre = j'ai donné la parole à Philippe (*en le désignant du doigt*) ++ tu penses quoi toi ? / un S ou pas de S + ELLES ?
155. PHIL : un S
156. MAIT : un S / de qui on parle / quand on dit / elles sont fripées ?
157. PHIL : de plusieurs = de plusieurs plantes
158. MAIT : de plusieurs plantes / c'est des plantes dont on parle ?
159. EEEE dont GREG : non / de plusieurs graines
160. MAIT : de plusieurs graines ?
161. REMI : de l'intérieur de la graine
162. MAIT : oui / c'est / comment on les a appelées ? (*en montrant les mots dans la question*)
163. GREG : les deux moitiés
164. MAIT : on parle des deux moitiés de la graine / donc quand on dit / elles (*en le montrant sur la bande 1*) sont fripées / i' faut un S / les enfants / on avait dit / que ces mots-là / i's étaient écrits dans la question = Maxime + tu le vois le mot

- ELLES / écrit dans la question ? (*avec un petit regard à la question*) ++ tu viens me le montrer je te prie / (*Maxime va directement montrer le mot*) / tu as raison / i' faut juste une petite modification parce que c'est le premier mot de la phrase / (*en le montrant à son tour dans la question*)
165. EEEE : la majuscule / maitresse
166. MAIT : oui Marine
167. MARI : i' faut la majuscule
168. MAIT : il faut la majuscule / je la mets
169. REMI : elle l'avait dit maitresse qu'i's étaient écrits dans la question
170. MAIT : elle en dit des choses eh maitresse
171. GREG : a À
172. EEEE : (*brouhaha mais on distingue des bribes*) après y'a le = oui mais c'est l'contraire parce que là y'a le L
173. RYAN : oui et y'a des p'tits traits dans le
174. MAIT : oui Maël ?
175. MAEL : au groupe noir (*désignant la bande*) / à SONT i's ont pas mis le T
176. ELLI : mais il en faut
177. THOM : sinon ça fait #
178. MAIT : on regarde le mot SONT ici (*en le montrant sur la bande 1*) = Schyama tu regardes / Sarah aussi ?
179. THOM : ça remplace le T et le S
180. MAIT (*en montrant les 4 successivement*) : SONT / SON / SONT / et SONT
181. REMI : fallait mettre un T
182. MAIT : comment on le sait Rémi ?
183. REMI : parce que // on l'a appris ce mot avec = et y'a un T
184. GREG : et SONT c'est
185. MAIT : i' s'écrit toujours avec un T le mot SONT
186. GRÈG : oui::
187. EEEE : non
188. MAIT : non / y'a d'autres façons
189. GREG : si c'est un mot invariable
190. MAIT : non c'est pas un mot invariable / puisqu'i' peut avoir un T ou pas de T / il est pas invariable

191. THOM : non / i' faut pas un T
192. MAIT: i' faut pas de = y'a des fois où i' faut pas un T ? (*en croisant les bras pour manifester qu'elle écoute et réfléchit*)
193. THOM : mmm
194. MAIT : tu as raison
195. GREG : oui mais là i' faut un T
196. MAIT : là i faut un T
197. THOM : i faut pas de T
198. GREG : mais si ++
199. MAIT : on va demander à Philippe /(*en le pointant du doigt*) parce que lui i' lève la main et il attend que je lui donne la parole § E : moi aussi §§ ++ pour SONT + qu'est-ce que t'en penses toi ?
200. PHIL : (*avec assurance*) i' faut un T
201. MAIT : comment tu le sais ? (*les yeux de Philippe montrent qu'il cherche mais ne sait pas*) +++++ § E : maitresse // maitresse §§ eh j'ai pas dit quelque chose à propos de ces trois premiers mots ? / sur lesquels on a pas beaucoup réfléchi parc' que / y'avait une bonne raison / Loane ?
202. LOAN : parc' que c'était dans la question alors / y'a un T
203. MAIT : (*la main désigne Loane en marquant d'où vient l'information*) c'est dans la question / elles sont fripées / ces trois mots i's sont dans la question / (*envoyant Loane au tableau de la main*) tu me les montres (*Loane va les montrer dans la question*) / SONT / tu me montres / voilà / SONT (M écrit)
204. RYAN : et dans le A [inaudible] accent #
205. MAIT : est-ce que tu me montrerais FRIPÉES pendant qu'on y est ? +++++ (*Loane montre et M écrit*) / tu remarques rien à FRIPÉES Loane ? ++
206. GREG : y'a deux E
207. MAEL : c'est féminin
208. THOM : et y'a plusieurs fruits
209. MAIT : y'a plusieurs quoi ?
210. REMI : en plus y'a deux parties
211. MAIT : oui mais là on parle pas de fruit
212. RYAN : et que même le E
213. GREG : c'est parc' que / c'est au féminin + qu'on a #

214. MAIT : c'est au féminin / qu'est-ce que c'est la lettre qui me montre que c'est au féminin ?
215. EEEE : le E
216. MAIT : (*en le pointant sur le mot*) c'est le E / on est d'accord / et puis / y'a autre chose avant Mahmoud ? (*lui donnant la parole du doigt*)
217. MAHM : non mais
218. MAIT : ah bè moi c'est FRIPÉES qui m'intéresse
219. CECI : le S
220. GREG : y'a un S parc' que #
221. MAIT : on va = on va = on va interroger les gens qui lèvent la main // Matthias ?
222. MATT : au groupe noir là-bas
223. MAIT : non / je suis à FRIPÉES toujours / moi / j'ai posé une question / j'ai demandé / si vous remarquiez rien à la fin de FRIPÉES / (*le montrant*) vous m'avez déjà dit le E / c'est parc' qu'il est au féminin / parc' qu'on dit ELLES § E : y'a un S §§ y'a autre chose qui m'intéresse / (*en la désignant du doigt*) Marie ?
224. MARIE : le S
225. MAIT : le S / pourquoi ?
226. MARIE : parc' que y'a deux parties / qui sont fripées
227. MAIT : parc' que / y'a deux parties qui sont fripées / et c'est pour ça aussi qu'on a mis un S ici (*en montrant le S à la fin de ELLES*) / vous vous rappelez / § E : i'sont plusieurs § ces mots qui essaient de se faire beaux ensemble / on a dit qu'i's essaient d'être ? ++
228. MARIE : assortis
229. MAIT : assortis d'accord ? (*en montrant les deux mots successivement*) au pluriel ++ au pluriel
230. RYAN : au groupe noir le A il est comme ça avec deux p'tits #
231. MAIT : (*se penchant vers Ryan*) est-ce qu'on en est à À ? / non / elles sont fripées / ça allait très vite à écrire = i's sont = ces mots-là sont là (*en montrant dans la question*) ELLES / SONT / FRIPÉES + CAR + c'est Ryan qui va l'écrire / parce que là
232. THOMAS : y'a que la majuscule qui change (*Ryan écrit*) +++++
233. ÉLÈV : c'est de travers un p'tit peu

234. MAIT : oui / mais on reconnaît bien les trois lettres dont on a besoin / tu me les lis Grégory ?
235. GREG (*rapidement*) : C / A / R
236. MAIT : c'est un petit mot qu'on sait très bien écrire (*en montrant les quatre occurrences sur les bandes*)) CAR § E : maitresse §§ tout le monde l'a très bien écrit
237. REMI : maitresse / à FRIPÉES / j'comprends pas le noir / le groupe noir / parc' qu'i's ont fait le S presque aussi gros que le P
238. MAIT : on a déjà dit / Rémi = je le dis à Rémi / je l'ai déjà dit tout à l'heure à Ernest ++ (*en scandant les accents avec la main*) d'accord / y'a des moments où c'est pas bien écrit + d'accord / y'a des moments où y'a des ratures + est-ce qu'y'a un seul groupe ici / qui n'a jamais fait de ratures ? / ou qui n'a jamais mal écrit ?
239. EEEE : non:::
240. MAIT : non ? / alors on va se mettre d'accord les enfants / ce genre de remarques-là / je n'en ai plus besoin + d'accord ? + tu as raison le P / (*en le montrant sur la bande noire*) il est beaucoup plus petit que ça normalement / mais tu sais quand on écrit gros / et qu'on écrit avec un feutre sur une grande feuille / et que les copains sont pas toujours d'accord ou poussent un petit peu / c'est pas toujours commode = (*montrant encore le P*) / on n'en parle plus (*les mains font table rase*) = la forme des lettres / (*en montrant à nouveau le mot*) = on a quand même lu FRIPÉES ? + ça te gêne pas pour le lire ? / alors on passe à autre chose / elles sont fripées car / (*en montrant successivement les 4 occurrences*)) ELLES
241. GREG : on met pas de S
242. MAIT (*toujours montrant*) : ELLE #
243. THOM : on met pas de S
244. MAIT : ELLE / ELLE #
245. EEEE : on met pas de S
246. MAIT : ah / (*remontrant rapidement les formes en partant du bas*) et bè j'ai trois groupes qui disent sans S / et un groupe qui dit avec L = avec S +
247. MAEL : ça c'est sûr y'a deux L
248. MAIT : ah ce mot-là on sait l'écrire / la question elle pose = elle porte // sur S ou

- pas S (*cris divers plutôt pas S*) / on parle de qui ?
249. CECI : y'a pas d' S
250. MAIT : moi j' / moi j'ai posé une question § Es : y'a pas de S §§ je vous ai demandé ce mot ELLES là (*on ne voit pas si M montre ELLES sur la bande verte ou ELLE sur la bande noire*) + i' parle de qui ? / ce mot ? / on a mis ELLES à la place de quoi ?
251. MARC : de la::: +++ la ++ #
252. ELEV : plante
253. MAIT : de la plante ?
254. ELEV : non la graine
255. MAIT : de la graine ?
256. ELEV : l'intérieur de la graine
257. ELEV : de l'énergie #
258. MAIT : de l'énergie ? / c'est l'énergie qui donne des réserves ? oh:: ça devient compliqué
259. MARC : l'intérieur de la graine
260. MAIT : l'intérieur de la graine ? / (*en montrant la question au tableau*) comment il est appelé dans la question l'intérieur de la graine ?
261. MARC : la moitié de la #
262. MAIT : y'a écrit la moitié de la graine ? (*se rapprochant de la question*)
263. GREG : non !
264. MAIT (*montrant les mots*) : y'a écrit quoi dans la question ?
265. GREG : les deux moitiés
266. MAIT (*en montrant successivement les mots au tableau ; avec des élèves*) : LES / DEUX / MOITIÉS
267. MAIT : deux = Mahmoud (*avec deux doigts dressés en l'air en V*) ++ c'est un ou c'est plusieurs ?
268. GREG : c'est plusieurs +
269. MAHM : plusieurs
270. MAIT : et quand c'est plusieurs ? on sait qu'y'a une marque à mettre à la fin des mots !
271. GREG : on met un S
272. MAIT : la marque du pluriel / alors maintenant je repose la question / ELLES

- comme ça ? (*montrant bande 1 verte*) / ou ELLE comme ça ? (*montrant bande 2 noire*)
273. THOM : ah du groupe vert
274. ELEV : avec un S
275. ELEV : du groupe vert
276. MAIT : et oui quand on réfléchit / comme quoi / quelquefois on peut changer d'avis / c'est toujours / (*en écrivant*) des deux moitiés de graine qu'on parle / c'est féminin on dit ELLE / et c'est pluriel on met un S + ah / car elles // DONNENT = tout à l'heure y'a un enfant § Matthias : c'est moi §§ qui m'a dit / qu'il était sûr = Matthias = que DONNE / i' s'écrit avec deux N § Matthias : oui §§ ++ (*en montrant les trois occurrences correctes*) comme ça + comme ça / § Rémi : ça peut aussi §§ Matthias a raison / ces deux N ++++ (*en écrivant jusqu'au E et sans lever la craie*) i's y sont / a::ttention:: / je veux tous les yeux + (*M garde la craie sur la fin du E de DONNE*)
277. LOLA : un S
278. MAIT : un S ?
279. REMI : à mon avis (*peu clairement audible*) #
280. MAIT : pourquoi tu voudrais mettre un S Lola ? § Rémi : y'a E / N / T §§ ch cht / je peux écouter Lola ? elle a une idée
281. LOLA : au petit mot ELLES / y'a un S / au petit mot ELLES / y'a un S / et puis après à DONNE / on devrait mettre un S
282. MAIT : on devrait mettre la marque du pluriel / t'es d'accord sur cette marque du pluriel toi Rémi / tu penses qu'i' faut mettre un S ?
283. REMI : oui
284. MAIT : j't'ai pas entendu dire autre chose ? / tout à l'heure ? / tu proposais autre chose::
285. REMI : qui pouvait s'écrire D / O / N ?
286. MAIT : non + à la fin là
287. THOM : N / T
288. GREG : c'est quand y'a L (*ou ELLES*) #
289. MAIT : oui j'ai entendu / Thomas ?
290. THOM : E / N / T
291. MAIT : ah:::/ voilà une marque du pluriel qu'on a déjà vue

292. REMI : oui le E / N / T
293. MAIT : y'a des mots / ces coquins (*ou c'est coquin*) + (*en écrivant E-N-T*) qui à la place de prendre un S / pour montrer qu'i's sont au pluriel / § E : N / T §§ prennent / N / T § E : E / N / T §§ mais attention / ça ne chante pas [ã] (*en soulignant du doigt le EN*) / vous savez i's nous ont embêté ces mots-là
294. REMI : on va le rajouter dans notre liste des E / N / T
295. MAIT : on va le rajouter dans notre liste des E / N / T / do:::#
296. GREG : maitresse en fait c'est le § E : ne:: §§ le E chante / mais pas le N / T
297. MAIT : tu as raison
298. MARC : je connais trois façons d'écrire le pluriel
299. MAIT : tu connais trois façons d'écrire le pluriel ? de marquer le pluriel ? / je suis très intéressée (*comptant avec ses doigts*)
300. MARC : S / E / N / T / et X
301. MAIT : bravo / va falloir qu'on finisse nos listes / parce que là / i' va falloir qu'on comprenne quand même
302. GREG : moi aussi j'les savais
303. MAIT : trois marques du pluriel / S / X / et E / N / T ?
304. ÉLÈV (*à Grégory*) : pourquoi tu l'as pas dit ? #
305. MAIT : d'accord / en voilà une = une marque du pluriel avec E / N / T / mais Lola nous avait mis la puce à l'oreille en proposant qu'on mette quand même une marque du pluriel ++ = car elles donnent / LEURS / (*en écrivant*) + § E : c'est facile §§ c'est Ibrahim qui nous l'a écrit / je lui avais juste dit / les réserves / y'en a pas qu'une § E : i'en a deux §§ d'ailleurs on dit les réserves / alors i' faut pas oublier de mettre un S / d'accord
306. MARC : ça se continue au pluriel
307. MAIT : ça continue au pluriel / c'est une phrase au pluriel
308. GREG : maitresse / après le mot [inaudible]
309. MAIT : on regarde ici (*en montrant réserve sur la bande 1*) ++ tout le monde regarde bien le mot ici § E : non ça fait pas [e] §§ je veux juste que tout le monde regarde / il faut être sûr qu'il y'a écrit [re] / [zɛr] / və] / Thibault tu regardes ? / (*en pointant successivement les bandes 2 à 4*) en voilà un autre / en voilà un autre § Rémi : j'comprends aussi pas le groupe noir §§ et en voilà un autre § Rémi : j'comprends § § Rémi si tu veux parler tu lèves la main = je vais

- demander à Loane
310. LOAN : j'comprends pas le = l'accent qu'i's ont mis au groupe rouge à RÉSERVE #
311. MAIT : ah / tu trouves qu'il est / pas assez dans un sens ou dans l'autre / (*en le montrant du doigt*) je pense qu'ils l'ont un peu fait exprès / tu sais / comme i's étaient pas très sûrs du sens de l'accent / i's se sont dit / oh / on va le mettre un peu à plat / (*le remontrant*) comm' ça la maitresse n'y verra que du feu / mais Loane veille + d'accord ? / il faut écrire [re] § E : maitresse §§ quel genre d'accent il faut sur le E § E : maitresse §§ (*avec le geste de garder la bouche fermée*) ch cht +++ Ibrahim ?
312. IBRA : un E accent aigu
313. MAIT : un E accent aigu / tu m'en montr'un / là / dans RÉSERVE ? (*en fait la maitresse cite tous les mots écrits pour RÉSERVE*) un mot où ce s'rait écrit correctement ? (*Ibrahim se lève et montre sans hésiter la bande 4 phrase bleue*) vous êtes d'accord avec Ibrahim ?
314. EEEE : oui / oui
315. MAIT : ce n'est pas [re] qu'y'a écrit ici ? / un R et un E accent aigu (*en cachant la fin du mot*) / ça fait pas [re] Grégory ?
316. GRÈG : si
317. MAIT : tu voulais le dire toi ? / c'est pour ça ? / je l'écris là + (*écrit juste la syllabe*) [re] / dans le groupe où je suis passé tout à l'heure / (*courte interruption discipline 4 s*) tout à l'heure / pour écrire RÉSERVE / on avait un problème / et j'ai rappelé le mot GER::ME / vous savez / on l'a écrit déjà § E : ah oui c'est E R / c'est E R §§ c'est E R d'accord / alors attention il faut que j'écrive [zER] = est-ce qu'ils ont bien / écrit / [zER] ?
318. REMI : tiens ça nous permet d'écrire DÉSSERT
319. MAIT : on pourrait écrire DÉSSERT / tu as raison
320. THOM : mais le groupe vert c'est faux / parc' qu'ils ont marqué que un R
321. MAIT : eh ben oui / encore / (*en montrant sur la bande verte*) y'en a qui confondent encore le nom de la lettre et le son
322. GREG : et aussi i's ont mis A / avec un accent comm' ça
323. MAIT : on n'est pas à A / on est à RÉSERVE / je mets une S ça vous va ?
324. EEEE : oui

325. GREG : non mais à RÉSERVE / j'parle au groupe vert à RÉSERVE / i's ont mis un A à la plac' d'un E
326. MAIT : non / non i's ont mis un R / i's ont oublié le E / on vient d'en parler Grégory / ça chante [zɛR] ?
327. EEEE : oui
328. MAIT : pourquoi ? c'est un S
329. GREG : parce que ça fait [ɛ]
330. MAIT : c'est un S
331. REMI : parc' qu'il est entre deux voyelles
332. MAIT : merci Rémi / il est entre deux voyelles / les deux E là d'accord ? / RÉSER / VE / tout l'monde a bien trouvé
333. MAHM : V // E
334. MAIT : V comme me dit Mahmoud / et puis ?
335. EEEE : E //
336. MAIT : eh § E : maitresse le groupe bleu §§ eh ? § E : j'ai une remarque à faire §§ j'ai une question à poser ++ (*en montrant LEURS*) vous vous rappelez ce mot ?
337. EEEE : oui LEURS
338. ELEV : il est au pluriel
339. THOM : on met un S
340. MAIT : LEURS / il a un S oui
341. THOM : alors on met un S à l'autre = à l'autre mot ++ comme #
342. MAIT : qu'est-ce que t'en penses Lola toi ?
343. LOLA : on met un S
344. MAIT : au mot qui suit faut mettre un S ? et oui / c'est les réserves de la graine / d'accord / y'en a beaucoup de réserves / pour faire pousser une jolie plante comme ça § E : maitresse §§ (*en écrivant*) réserves
345. ELEV : maitresse j'ai quelque chose à dire
346. MAIT : Ernest !
347. ERNE : dans le groupe noir / il a fait le A + eh bé::: +++
348. MAIT : (*le ton montre qu'elle ne veut pas y croire*) tu vas pas me parler de la rature là / si ?
349. ERNE (*regarde et fait un geste : une demi coupe*) : non mais là
350. MAIT : tu le trouves un peu grand l'accent / on a dit que ça = ah tu sais pas dans

- quel sens il est / tu t'interroges sur le sens de l'accent (*brouhaha*) sur le A c'est pas comme sur le E / y'a pas de question à se poser / il est toujours dans le même sens
351. REMI : on dirait qu'ils ont mis une rature sur le #
352. MAIT : on a dit que ça / les ratures = i's étaient p'têt allés un peu vite / i's se sont rappelés que sur le À / la maitresse pointe le À sur la bande verte / y'a pas de question à se poser / les enfants m'avaient demandé quand même / si c'était un A avec ou sans accent / parce que i' nous pose problème celui-là
353. GREG : mais maitresse au groupe #
354. MAIT : mais / § Grégory : vert §§ il faut que tu arrêtes de parler Grégory / tu attends d'être interrogé / comme les autres + le À i' s'écrit toujours avec un accent / comment i's'appelle celui-là ?
355. THOM : grave
356. MAIT : grave / (*en écrivant le À*) ah ++ Mahmoud ?
357. MAHM : c'est le groupe bleu / y'a le A / il est comm'ça là (*avec un geste qui fait l'accent en coupe*)
358. MAIT : on a dit que ce genre de remarques sur l'écriture des copains / ça nous a pas empêché de lire le mot À / Mahmoud ? / donc on s'en passe maintenant / d'accord ? ++ je vais demander à Elliot + de me relire la phrase
359. ELLI : (*M montre mot après mot*) elles / sont / fripées / car / elles / donnent / leurs + réserves / à
360. MAIT : à
361. EEEE : la / la / la
362. MAIT : LA (*donnant la craie à Ryan*) ça devrait pas trop te fatiguer / LA +++++ merci / et c'est Maxime qui va m'épeler le mot PLANTE / qu'on sait par coeur / que je pense bien trouver dans la boîte verte / (*brouhaha*) / (*posant sa craie sur le tableau*) je veux entendre Maxime / et vous aussi
363. MAXI (*sans hésitation*) : P / L / A / N / T / E (*M écrit assez rapidement*)
364. MAIT : très bien / et puis tu vas vite en plus ++ PLANTE + Ernest / tu as encore quelque chose à nous dire ? + je t'écoute
365. ERNE : en fait / sur:: + (*en pointant l'index vers le tableau*) la phrase bleue là / comme il a fait le A là eh bé c'est encore trop petit
- Préparation de la copie 44'44" - 46'54"*

366. MAIT : Ernest on a dit qu'on n'entendait plus parler de ça / moi je vais derrière et
vous vous regardez les mots / et tout le monde regarde les mots
367. REMI : Ernest / i' dit un peu n'importe quoi / c'est lui qui l'a écrit ! ++
368. MAIT : regardez les mots + tout le monde / même Ryan / même Thibault ++
vous / vous regardez bien les mots ++et moi je vais demander à un seul copain
de se retourner + et de m'épeler le mot / vous êtes prêts ?
369. EEEE : oui ++
370. MAIT : Marie tu te retournes et tu m'épelles le petit mot CAR / c'est le cadeau
c'est pour commencer #
371. MARIE : (*sans hésiter*) C / A / R
372. MAIT : alors ? d'accord ou pas d'accord ?
373. EEEE : oui::
374. MAIT : d'accord très bien Marie / je demande à Ibrahim de se retourner + le mot
ELLES / qu'on voit deux fois dans cette phrase
375. IBRA : (*tranquillement mais avec assurance*) E / deux L / E / S
376. EEEE : oui:::
377. MAIT : E deux L / E / S + le mot::: + PLANTE / que je demande à Sarah /
retourne-toi vite
378. SARA : P / L / A / / N et T
379. MAIT : ça fait [plât] ?
380. EEEE : non
381. SARA : et un E
382. MAIT : ah le E / très bien / je demande à Marc de se retourner et de m'épeler /
FRIPÉES
383. MARC : (*Tous les élèves suivent des yeux au tableau avec attention*) F / R / I / P /
E avec une accent aigu § E : oui §§ E / S
384. EEEE : oui / oui:::
385. MAIT : bravo / un mot difficile pour Thomas / le mot / RÉSERVE
386. THOM (*Certains élèves surveillent Thomas ... et d'autres le tableau*): R / É euh E
avec un accent aigu / S / E / R / V / E / S
387. MAIT : d'accord pas d'accord ?
388. EEEE : oui:::
389. MAIT : d'accord / je crois que les autres mots ne nous poseront pas trop de

problèmes / on regarde DONNENT quand même / vous regardez tous
DONNENT / faites moi une petite remarque intéressante sur DONNENT / pour
que tous le monde s'en souv # (*brouhaha*)

390. ÉLÈV : ah i'a beaucoup de N
391. MAIT : y'a beaucoup de N / y'en a combien Mahmoud ?
392. MAHM : trois
393. MAIT : trois § E : E / N / T §§ et le E / N / T à la fin qui est une marque du pluriel
/ c'est bon / vous l'avez bien regardé ?
394. EEEE : oui
395. MAIT : on revient à sa place

*Des élèves remarquent que sur leur feuille la maitresse a ajouté « de plus en plus »
(fripées) par rapport à la question du tableau
segmentation de la phrase en vue de la copie 47'15" - 47'42"*

396. MAIT : vous êtes prêts ? / vous savez qu'i' va falloir recopier la phrase ? ++ on
peut la regarder
397. ELÈV : t'es gentille de laisser / la question
398. MAIT : je suis gentille de laisser la question / pourquoi Mahmoud ?
399. MAHM : parce que#
400. RYAN : parce que y'a FRIPÉES
401. MAIT : parce qu'y'a FRIPÉES / c'est tout ?
402. EEEE : SONT et ELLES
403. MAIT : SONT et ELLES / faut pas se tromper dans l'ordre ! vous savez qu'on va
pas recopier un mot par un mot / je vous marque où c'est qu'on va s'arrêter

*L'enseignante segmente la phrase au tableau pour qu'elle soit copiée par groupe de
mots. Chaque groupe de mots est objet de commentaire avant la copie qui est effectuée
de mémoire après effaçage du modèle : Elles sont fripées / car / elles donnent / leurs
réserves / à la plante.*

Annexe VII-b-7

Transcription SEO NB 3 – CP 26 03 10

Pourquoi les deux princes ne veulent-ils plus continuer le tournoi ?

Ils ont compris qu'ils étaient différents

durée transcrite 14'43'' + atelier 20' + 4'34'' = 19'37''

ateliers (16'20''-27'35'')

rose : Dylan, Axelle, Hélia,

Comme l'enseignante fait remarquer que IL SON se prononce [ilsɔ̃], les élèves corrigent pour IL ZON ensuite Hélia écrit le mot suivant 18'30''

1. HÉLIA (écrivant COPRI de façon fluide) : [kɔ̃] + + [pri]
2. AXEL : t'as pas oublié que qu'chose là ? (en montrant de loin le mot)
3. HÉLIA (pendant qu'Axelle la regarde) : [kɔ̃pri] (Hélia regarde constamment le mot)
4. AXEL : mais non i'y a pas le N
5. HÉLIA : ah oui mince (elle barre et réécrit dessous)

Pour DIFFÉRENTS Axelle, au centre, semble écrire elle aussi selon des stratégies phonographiques et produit DIFÉРАН. Elle lève un peu le stylo mais avant de lever la main ajoute un T à la fin et le justifie pour ses camarades 20'45''

6. AXEL : j'ai mis un T parce que des fois on dit DIFFÉRENTE
Dylan suit et participe à l'écriture dès qu'on lui dit les lettres (ZÉTÉ) pour QU'ILS il voudrait qu'on lui dise les lettres (mais ce n'est pas son tour)
Hors caméra, les élèves ont corrigé pour DIFFÉRENT par référence au classeur suite à l'intervention de l'enseignante.

rouge : Johan, Maxence, Alexis, 22'43''

7. YOHAN : ÉTAIENT c'est un grand mot (en insistant sur la liaison) ils étaient
Le classeur de phrase est ouvert à la page de petit kangourou mais les élèves ne récupèrent pas QU'IL qui est sous leurs yeux
vert clair : Kimia, Maxime, Anna 24'20''
8. MAXI (pendant qu'Anna écrit) : deux F
9. MAIT : vous êtes d'accord sur le mot DIFFÉRENT ?
10. MAXI : j'pense que c'est avec deux F

11. MAIT : on l'a pas déjà utilisé ce mot ?

débat orthographique : 27'36" – 42'19"

ordre des bandes de haut en bas du tableau : vert clair (Kimia, Maxime, Anna) rouge (Johan, Maxence, Alexis), rose (Dylan, Axelle, Hélia), vert foncé (Mathias, Miché, Léo)

Ils (x2)	ons	conpri (x2)	qu'	ils	aitai/é	différent (2)
Il (x2)	on (x2)	conpris (x3)	qu'	il	et est	diffent
	ont (x2)		quil		zètè	difironte
	zon		quil		sété	
	son					

Toutes les bandes comportent de très nombreuses ratures et plusieurs propositions : le doute homophonique est utilisé mais les élèves sont nombreux encore à passer par des stratégies phonographiques. Pour DIFFÉRENT, la maitresse a poussé tous les groupes à chercher dans le classeur mais le mot est copié en rouge avec des erreurs et le groupe vert n'a pas eu le temps de se servir de l'aide.

12. MAIT : alors / qui me rappelle / la phrase ? // Mickaël ?
13. MICK : pourquoi / les #
14. MAIT : non / ça c'était / la / la / la question / sur laquelle on avait réfléchi / moi je veux / la phrase qu'on doit écrire aujourd'hui + Miché ++
15. MICH : i's ont +++
16. MAIT : ils ont
17. MICH : compris / qu'ils / [s]étaient / différents
18. MAIT : ils ont compris / qu'ils étaient différents (*M fait la liaison en [z] pas en [s] comme Miché*) / on compte les mots ? / allez on y va /
19. MAIT + Es (*en comptant sur les doigts*) : ILS / Z'ONT / ONT / COMPRIS / QU'ILS (*en insistant pour suspendre le décompte et montrer sur ses doigts qu'elle compte deux mots*) ++
20. EEEE : [z] ÉTAIENT / DIFFÉRENTS
21. EEEE : sept
22. LÉLIA : ça fait pas trop
23. MAIT : ça fait pas beaucoup // mais:: = i'y a des choses à voir / alors (*en traçant un trait par mot au tableau*) / ILS / ONT / (*on entend une liaison entre [s]*

- et[z])*
24. BENJ : y'en a pas beaucoup mais i' faut bien écrire
 25. MAIT : voilà
 26. ÉLÈV : tu peux coller le [inaudible] dans + le tableau #
 27. MAIT : COMPRIS ++ (*en faisant deux traits séparés par l'apostrophe avec un petit regard vers les élèves*) QU' ILS / [z] étaient / différents
 28. ÉLÈV : et mets le petit point
 29. MAIT : tu veux que je mette le petit point maintenant ?
 30. EEEE : non non non non
 31. EEEE : si:::
 32. MAIT (*elle fait le point*) : allez / il y sera / maintenant + on va regarder + ce que vos camarades = ce que vous avez écrit + chut + Mickaël ? + on y va / alors / ILS (*en montrant les quatre formes*) / ILS / IL / IL / Yohan ? +
 33. YOHAN : nous on a choisi le avec un S / parc'que qu'ils + ils [s:::]ont / i'y a le [zzz] / qui fait la liaison
 34. MAIT : ho là là là là / (*avec des gestes d'insistance accordés à l'intonation*) ils ont choisi le ILS / avec un S / parc' qu'ils / ils ont entendu (*en montrant l'oreille*) / ils / [zz] ont / et qu'ils se sont dit (*la main reste au niveau de la joue pour accompagner le son qui suit*) que le [zz] c'était la liaison / avec ? le § E : ont §§ (*en montrant sur la bande rouge la coupe qui schématise la liaison*) le ONT / ILS [z]ont / ils l'ont marqué ici d'ailleurs hein / (*en suivant le tracé de la liaison*) ils [z]ont / alors qu'ici (*montrant ILS sur la bande vert clair*) ils ont marqué le ILS avec un S / mais ils ont pas marqué la liaison / ici (*bande rose*) #
 35. LISA : avec un Y #
 36. MAIT : ils ont marqué #
 37. LISA : avec un Z je veux dire
 38. MAIT : avec un Z / ZON § Es : oh oh §§ est-ce que ça existe ça / ZON ?
 39. EEEE : non non non
 40. MAIT : est-ce que c'est un mot qui existe ?
 41. EEEE : non non / si#
 42. MAIT : non + non c'est pas un mot qui existe ZON
 43. ARNA : même pas dans BISON +
 44. MAIT (*en pointant le vert foncé*) : et ici IL +++[s̃] / j'ai entendu / je sais pas qui

- sait qui l'a dit / IL ++ [sɔ̃] / est-ce que ils [zɔ̃] et ils / [sɔ̃] Mathias / c'est la même chose
45. ARNA : ILS [sɔ̃] compris / ça veut rien dire
46. MAIT : ILS [sɔ̃] compris ça veut rien dire / on dit + ILS [zɔ̃] compris / donc / le ILS / (*en écrivant*) personne n'a oublié / § E : la majuscule §§ la majuscule / et effectivement / on va faire la liaison avec le / (*en le montrant le S qu'elle vient d'écrire*) S de ILS + (*va pour poursuivre puis détourne sa main vers les bandes*) et après i' faut écrire + (*avec un geste de scansion*) ONT + alors ! (*en montrant sur la bande verte 1*)
47. MICK : dans le premier / ils ont écrit de plein d'façons pour écrire / [ɔ̃]
48. MAIT : dans le premier i's ont écrit plein d'façons / Kimia ?
49. KIMIA : en fait + parc' qu'au ILS ++ [inaudible] on savait qu'y' avait un S / (*M montre Kimia pour valider ce que celle-ci est train de dire*) mais on n'a pas mis la liaison même si on savait #
50. MAIT : d'accord / très bien / tu le savais / d'accord / c'est parfait // hein / (*en remontrant le ILS au tableau*) puisque c'était comm' ça qu'il fallait l'écrire + tu le savais / Lisa ? +++
51. LISA : ben en fait / on a écrit plein d'façons / parce que on savait pas lequel choisir
52. MAIT : d'accord / vous saviez pas lequel choisir / alors du coup ils en ont mis // trois / ici (*en montrant la bande rouge 2*) ils n'en ont mis que § E : deux §§ deux
53. LÉLIA : mais + t'as dit que O / N / S ça existe pas
54. MAIT : ah + O / N / S + ça n'existe + pas / Lélia elle se souvient qu'on l'a déjà dit
55. YOHAN : c'est pour ça qu'on l'a pas mis
56. MAIT : c'est pour ça qu'vous l'avez pas mis / effectivement / O / N / S ça n'existe pas / donc celui-là / i' peut pas nous servir (*en barrant sur la bande*) / i' nous reste // ON / O / N / et ONT // O / N / T et pour choisir / ben c'est la maitresse qui va le faire / parce que pour l'instant vous pouvez pas = c'est le ONT = (*en écrivant mais là les élèves ne savent toujours pas quelle image graphique évoque la maitresse*)
57. ÉLÈV : O / N + (*rajoutant T quand elle l'écrit*) T
58. MAIT : d'accord + ils ont + COMPRIS (*en montrant sur bande 1*) / alors on regarde le mot / (*en montrant les 3 autres occurrences*) COMPRIS / ici / et ici /

- Lélia / Hélia // Yohan ++ COMPRIS / alors
59. MICK : ça s'écrit C / O / N
60. MAIT : ça s'écrit C / O / N = ils ont tous écrit C O N (*en montrant sur le premier*)
++ effectivement ils ont tous écrit C / O / N au début / mais moi + je vais être
obligée de vous dire que c'est pas / C / O / N / est-ce qu'on connaît une autre
façon d'écrire le son (*léger mouvement vers l'oreille*) / [ɔ̃] ?
61. LÉLIA : C / O / M
62. MAIT : ah:: (*en pointant vers l'élève*) / il existe aussi le / C O + M / et bien ici #
63. MICK : ben moi C / O / M je savais pas
64. JEANNE : quand on a fait l'affiche du [ɔ̃] § M : pourtant on l'a vu §§ / et ben en
haut i'y a toujours marqué comment on peut l'écrire / et y'avait écrit O / M ou O
/ N
65. MAIT : d'accord / Jeanne / c'était dans la leçon
66. YOHAN : moi quand y'avait un A / y'avait avec un M / c'est qu'après y'avait un
B / alors c'est obligé qu'on met un M + maman elle me l'a dit parce que / après =
on fait par exemple = un mot qui fait [ã] / et puis après i'y a un B et c'est obligé
qu'on met un M
67. MAIT : et est-ce que là après i'y a un B ? (*avec un geste vers les bandes*)
68. YOHAN : non
69. MAIT : mais § les P aussi §§ i'y a un = (*interroge Lélia du regard*)
70. LÉLIA : les P aussi
71. MAIT : les P aussi ça marcherait / d'accord / mais alors c'est = ça s'rait pareil ?
(*avec les mains qui tentent de schématiser l'équivalence*) / parce que toi tu m'as
parlé du son [ã] / ça s'rait donc pareil avec le son + [ɔ̃]
72. YOHAN : et aussi O / N
73. MAIT : eh ouin / ça marcherait de la même façon / effectivement / (*M commence
à écrire*) COMPRIS on va être obligé de mettre / un M / et effectivement on
s'aperçoit qu'après / y' a un ?
74. EEEE (*pendant que la maitresse le trace*) : P
75. MAIT : P / après i'y a un ? (*s'arrêtant après la boucle du R*)
76. EEEE : R
77. MAIT : (*en continuant d'écrire*) un R et un I / et ensuite certains ont mis § E : S
§§ un S / et d'autres pas

78. EEEE : S
79. JEAN : parc'qu'i' sont deux
80. MAIT : ah vous vous mettriez un S parc'qu'ils sont deux / alors effectivement il va falloir en mettre un / mais c'est pas vraiment parc'qu'i sont deux /// mais i' faudra en mettre un quand même / vous l'avez mis sans vraiment savoir pourquoi mais il en fallait un
81. LÉLIA : ça s'écrit toujours comme ça ?
82. MAIT : ils ont compris + § E : qu'ils §§ QU'ILS (*en montrant les occurrences*) QU'ILS / QUIL / QUIL alors y'en a deux qui l'ont mis / avec #
83. YOHAN : nous on a r'gardé dans le = dans les cahiers des histoires #
84. MAIT : Benjamin ?
85. BENJ (*il doit certainement montrer le bas du tableau*) : c'lui-là i' peut = c'ui-là / c'est pas c'ui-là / parce que il existe pas
86. MAIT : c'ui-là il existe pas ?
87. YOHAN : si il existe
88. LÉLIA : ben c'ui-là non plus (*elle vient montrer la bande 3*)
89. MAIT : celui-là c'est le même § E : c'est le même §§ il n'existe pas / quand on écrit / [kil] = (*montrant Lisa du doigt*)
90. LISA : ça peut pas être ceux là / parc'qu'en plus t'as mis une apostrophe
91. MAIT : (*en montrant ses traits*) en plus j'ai mis une apostrophe
92. MICK : et en plus QU'IL / y faut un qui = i' faut séparer::/ le mot
93. MAIT : il faut séparer / le QU et le // IL / en fait / c'est deux mots
94. LÉLIA : on l'a déjà vu
95. MAIT : on l'a déjà vu c'est vrai / on l'a déjà vu dans une lecture
96. ÉLÈV : en fait ça
97. MAIT : il est sur l'affiche de Ami-ami / il ne trouve pas d'ami / parce qu'il est trop / difficile
98. ÉLÈV : je le vois
99. YOHAN : nous on a r'gardé dans le kangourou
100. MAIT : d'accord / dans le kangourou aussi ça y était / ben voyez on l'a utilisé déjà / plusieurs fois / (*en commençant à écrire*) alors on va l'écrire en deux morceaux / d'abord le QU' / après le IL /
101. LÉLIA : y'en a i's ont mis un S

102. MAIT : ah / y'en a qui ont mis un S / est-ce qu'il en faut un ? ou est-ce qu'il en faut pas ?
103. EEEE : il en faut
104. EEEE : il en faut pas
105. MAIT : ils ont compris / (*en montrant les mots déjà écrits*) qu'ils / était différents
106. ALEX (*avec assurance*) : oui il en faut un
107. MAIT : pourquoi ?
108. ALEX : parce que c'est marqué ici (*en montrant la phrase question*)
109. MAIT : ah:: / c'est marqué là
110. ÉLÈV : on fait la liaison
111. MAIT : (*relisant la question en montrant les mots*) pourquoi les deux princes / ne veulent-ils plus continuer le tournoi ? / le ILS ici il a un S / est-ce qu'i'y a quelqu'un § E : il existe ce §§ qui comprend pourquoi 'y aurait un S là ?
112. MATH : parc'qu'i's sont deux
113. ÉLÈV : parc'qu'i's sont deux
114. MAIT : parc'qu'i's sont deux
115. ÉLÈV : oui parce que différent c'est pareil
116. MAIT : parce qu'il / y a deux + deux + § E : princes §§ + princes / ils sont deux / et c'est donc pour ça qu'on a mis un S ici
117. YOHAN : et c'est la liaison
118. MAIT : ils ont compris / on a mis un S ici aussi parce que / qui c'est qui a compris ? +
119. LÉLIA : les deux princes /
120. MAIT : les deux princes / donc on l'a mis ici (*en début de phrase*) / et on va le mettre ici encore / parce que c'est d'eux que l'on parle / d'accord ? / Baptiste ?
121. ÉLÈV : et en plus on fait la #
122. MAIT : oui ? / ils ont compris / qu'ils § E : [s] étaient différents §§ qu'ils / (*en montrant son oreille*) [s ::] ?
123. EEEE : qu'ils [z] étaient
124. MAIT : qu'ils [z] étaient / différents / qu'ils étaient ++ alors (*en montrant les quatre bandes*) / le ÉTAIENT là (*l'autre main s'agite pour donner le sens « ouh là là »*) / [z]étaient
125. LÉLIA : (*se levant et montrant la fin de QU'IL sur la bande 4 devant SÉTÉ*) bè

- ça peut pas être celui là parce'il fallait mettre un S là pour faire la liaison
126. MAIT : d'accord / ça peut pas être celui-là parce qu'il fallait mettre un S // au IL
qui allait faire la liaison + ILS / [z] étaient / qu'est-ce qu'on entend de nouveau ?
/ on entend le [z]
127. EEEE : [z]
128. MAIT : oui Kimia
129. KIMIA : ça peut pas être celui de rose / parce que = parce qu'y a aussi = ben i's
ont pas mis un S
130. ÉLÈV : i's ont mis un Z
131. MAIT : ça peut pas être le rose / parce qu'ils ont mis un Z
132. YOHAN : ça existe pas
133. MAIT : d'accord #
134. ARNA : ils se sont trompés les verts
135. MAIT : et les verts ils se sont trompés / parce qu'ils ont mis = on a dit #
136. ARNA : i'y a pas que ça encore
137. MAIT : i'y a pas que ça
138. ARNA (*montrant *DIFIRONTE sur la bande 4*) : là / i's ont pas mis [ã] / i's ont
mis [ɔ]
139. MAIT : attends on en est pas là / (*en montrant *DIFIRONTE*) on en est à
ÉTAIENT (*elle montre la forme qui est devant*) / d'accord / Maxence ++ on veut
écrire ILS [zete] donc il faut écrire[ete]
140. ÉLÈV : E T +
141. MICK : E accent
142. MAIT : alors on va commencer par un E accent // et après c'est très compliqué
donc c'est moi qui vais vous le = oui ? (*M commence à écrire*)
143. MAXI : T
144. MAIT : le T d'accord
145. ÉLÈV : E
146. MAIT : et après ce sera #
147. MAXI : A / A / I
148. MAIT : ça va être A / I #
149. EEEE : T # X # T # X
150. MAIT : et à la fin i' va encore falloir rajouter quelque chose parce que #

151. ÉLÈV : T
152. MAIT : c'est moi qui le donne ++ (*en écrivant*) c'est E / N / T + on l'a déjà rencontré ça ? #
153. LÉLIA : je me rappelle [ete] que dans [e] = que dans le = la saison été
154. MAIT : ah / c'est pas [ete] comme dans la saison
155. LÉLIA (*venant montrer "zété" en cachant le Z*) : c'est pas comme ça
156. MAIT : c'est pas comme ça / la saison s'écrit / (*en montrant le mot découpé visuellement par Célia*) comme ça / et là c'est pas le / même (*assez vite en remontrant les mots, la main indique les blancs mais pas la voix*) ils ont compris qu'ils étaient = différents
157. ARNA (*se levant pour montrer la bande 4*) : ils se sont trompé ils ont écrit [diferõt]
158. MAIT : ah / ils se sont trompés / ils ont écrit #
159. ELEV : [difirõt]
160. MAIT : [difirõt] (*rires des E*) chtt / donc / on ne comprend pas bien = donc ici (*en barrant*) ça marche pas
161. MAXE (*dans le brouhaha*) : et en plus y'avait un seul F alors qu'il#
162. MAIT : doucement // vas-y Maxence
163. MAXE : en plus y'avait un seul F / alors qu'il en faut les (*ou *faulait par amalgame du présent et de l'imparfait*) = qu'il en fallait deux
164. MAIT : en plus // effectivement tu me dis / (*montrant rapidement le mot sur la bande 4*) i'y a qu'un seul F alors qu'il en fallait deux / mais comment tu sais qu'il en faut deux ?
165. MAXE : § Mick : ah ah §§ / parce qu'on a / parce que on a regardé ici / § Mick : dans l'premier §§
166. MAIT : vous l'avez regardé #
167. MICK : dans l'premier i's ont réussi
168. MAIT : dans le premier i's ont réussi ? / pour toi le premier il est bien écrit ? / (*M le pointe du doigt*)
169. MICK : oui
170. MAIT : est-ce que = pourquoi tu sais que c'est celui là qui est bien écrit ?
171. MICK : parc' qu'i'y a deux F
172. MAIT : parc' qu'i'y a deux F / celui là aussi (*en pointant dur la bande 2*)

173. BENJ : i'y a écrit [difã] / au rouge
174. MAIT : [difã] / (*le doigt reste juste dessous*) donc ça marche pas non plus c'est pas [difã] qu'on veut / c'est / (*avec des élèves*) [di] / [fe] /]rã]
175. LÉLIA : maitresse #
176. MAIT : Jeanne
177. JEANNE : mais / en rose / ça peut marcher parce que i'y a écrit [diferã]
178. MAIT : oui + (*le doigt est sur la forme*) en rose ça peut marcher
179. LÉLIA : en vert aussi
180. MAIT : et en vert aussi = Yohan / (*en l'invitant du doigt à parler*) tu m'as dit quoi toi tout à l'heure ? + à propos de différent ?
181. YOHAN : j'crois qu'i'y a un S / i'y a // i'y a pas de E
182. MAIT : i'y a pas de E (*La maitresse ne comprend pas tout de suite qu'il s'agit d'un E finale utilisé dans « la licorne est différente »*)
183. BENJ : oui sinon ça fait [tø]
184. MAIT : ah:: ça ferait /[diferã // tø]
185. LÉLIA : on dit pas / ils ont compris qu'ils étaient différentes #
186. YOHAN : les princes / les princes / c'est pas une fille [inaudible] princesse
187. MAIT : Kimia
188. KIMIA : nous d'abord /on a regardé / on a regardé là-bas / y'avait DIFFÉRENTE
189. MAXE : en plus on aurait pas dit IL / on aurait dit ELLE (*on entend Maxence près micro mais M suit Kimia*)
190. KIMIA (*inaudible*) on a regardé (*inaudible*)
191. MAIT (*la main scande les accents d'insistance*) : d'accord / vous aviez trouyé / dans le porte-vues / je crois qu'il y est aussi / là-bas /(*en allant montrer l'affiche d'un album*) parce qu'on a la même chose sur le mur / (*en suivant les mots de la réponse qu'elle lit*) ils ont peur de la licorne parc' qu'elle est / différente
192. MAXE : nous on a regardé ici
193. MAIT : tu as regardé là ? d'accord / § E : moi j'ai regardé §§ donc / au début / on l'écrit / comme sur l'affiche / mais Kimia tu nous a dit / qu'à la fin ? #
194. KIMIA : y'avait un E N T / i' fallait #
195. MAIT : i' fallait # (*pot renversé + brouhaha +++*) = chut / j'entends pas Kimia / on donne ses oreilles à Kimia (*avec un geste vers l'oreille*)
196. KIMIA : pas mettre le E

197. MAIT : i' faut pas mettre le E (*en montrant le mot au tableau*) / ils ont compris qu'ils étaient / différents // sinon ça f'rait diffé / rente et ça march'rait pas
198. JEAN : c'est pas des (*inaudible*) de princesses
199. MAIT : est-ce que c'est bon ?
200. EEEE : oui
201. MAIT : eh ben moi je suis pas tout à fait d'accord
202. EEEE : S / un S / S / un S (*M montre Arnaud du doigt*)
203. ARNA : parc'qu'i sont deux
204. MAIT : (*avec un air entendu et en montrant d'où vient l'information*) i's sont deux à être différents // et il va falloir rajouter + (*en écrivant*) un S +++ est-ce que cette fois ? #
205. EEEE : oui ++
206. MAIT : alors on relit la phrase tous ensemble ? + tout le monde a ses yeux au tableau ? +++
207. ELEV : ils / ont (*la M prend son bâton et commence à pointer mot après mot*)
208. EEEE + M : (*en faisant les liaisons ; QU'IL ne compte que pour un mot*) : ils / ont compris / qu'ils / étaient / différents ++
209. MAIT : chut / tu me répètes la phrase Diego ?
210. DIEGO (*il s'agit d'un primo arrivant en septembre*) : ils [s]ont : compris / qu'ils / [s]étaient / différents
211. MAIT : attention / ils [z] ont #
212. DIEGO : [z] ont compris
213. MAIT : [z]étaient / d'accord ? / très bien ++ on fait notre petit jeu ?
214. EEEE : oui / non (*brouhaha ++*)
215. MAIT : tout le monde a bien la phrase en tête / quand j'aurais effacé d'accord / allez / on y va ++++ (*M cherche le mot qu'elle va effacer puis interroge du doigt*)
216. BRICE : O / N / T
217. MAIT : O / N / T / c'était quel mot ?
218. EEEE : ONT (*M le réécrit*)
219. LÉLIA : pourquoi tu fais pas un trait ? (*M efface DIFFÉRENT*) +++++
220. MAIT : Benjamin
221. BENJ : DIFFÉRENT

222. MAIT : DIFFÉRENT / je t'écoute
223. BENJ : (*pendant que M écrit*) D / I / deux F + R #
224. MAIT : (*elle l'écrit mais montre son doute en regardant Benjamin*) R ? + [difr::] §
E : [dife] §§ ah:: [dife]
225. BENJ : E accent #
226. MAIT : E accent (*M reprend l'écriture en montrant de l'index gauche que c'est Benjamin qui doit parler*)
227. BENJ : R + E N T (*M reste "en attente" avec sa craie et son index vers Benjamin*) [E : S] S
228. MAIT (*en l'écrivant*) : on n'oublie pas le petit S à la fin d'accord
229. JEAN : c'est parce qu'i's sont deux ++ (*M va effacer COMPRIS*)
230. MAIT : Anna
231. ANNA : COMPRIS +++
232. MAIT : Anna ++ j'ai besoin de toi pour écrire ++ comment tu écris COMPRIS ? +
+
233. ANNA : C / O / M (*on entend mal et maitresse fait préciser N ou M*) M / P / R / I
+ S
234. MAIT : (*en balayant rapidement tous les mots*) ils ont compris qu'ils étaient
différents +++ (*efface ILS puis interroge du doigt*)
235. LISA : ILS
236. MAIT : ILS (*puis écrit sous la dictée*)
237. LISA : I L § M : j'ai anticipé §§ S +++++ (*efface ÉTAIENT et interroge du doigt*)
238. ÉLÈV : oh t'as presque tout effacé
239. MAIT (*à l'élève interrogé*) : c'est quoi le mot ? ++++ (*elle pointe tous les mots de la phrase dans l'ordre pour l'aider à trouver le mot manquant*)
240. EEEE : ÉTAIENT
241. MAIT : ÉTAIENT / je t'écoute [inaudible] E avec un accent on fait attention
242. ÉLÈV : on voit le T
243. MAIT : oh oui on le voit tu as raison je cache
244. MAXI : T ++
245. ÉLÈV : t'as repassé d'ssus
246. MAIT : A / I //
247. MAXI : E / N / T

248. MAIT : alors maintenant / je crois que même Léo l'a retenu (*en repointant du doigt les mots*) ils ont compris qu'ils étaient différents + § E : un autre§§ est-ce que maintenant vous allez être capable de recopier cette phrase dans votre cahier vert sans erreur ?
249. EEEE : oui::
250. MAIT : alors on va s'installer à sa place
[...]
Un élève écrit toute la phrase sans lever le stylo pendant les mots même si on repère quelques interruption par exemple entre ÉTAI et ENT ; aucune erreur de copie. Plusieurs cahiers sans erreurs de copie. Dylan a fait très peu d'erreurs de copie alors qu'il ne sait pas lire Il écrit sans lever constamment le stylo ou la tête 49' 28" – 50' 35" 50' 58" – 55' 34" : relecture avec Dylan
251. CHER : Dylan ? on lit la phrase ensemble ? ++ [inaudible] quelques erreurs / t'inquiète pas ++ regarde à ce mot (*doigt pointé sur IL*) ++ tu as fait une petite erreur (*Dylan regarde le mot*) ++ tu peux pas la trouver p'têt' tout seul / regarde au tableau / (*Dylan regarde au tableau*) / +++ qu'est-ce qui manque ?
252. DYLAN : ah le S
253. CHER : i' manque le S de la fin / il est où ton stylo ? / OK tu le mets ? ++++ (*Dylan cherche son stylo dans sa trousse*) d'accord / allez mets ton S (*Dylan prend son stylo et rajoute le S*) ensuite le mot ÉTAIENT ++ le mot ÉTAIENT regarde-le / il lui manque un petit quelque chose aussi + tu m'le montres sur ta feuille le mot ÉTAIENT / sur ton cahier ++ (*Dylan hésite puis pointe COMPRIS*) ça c'est le mot COMPRIS / regarde je te lis (*en pointant les mots*) ils ont compris / continue
254. DYLAN (*en venant lui aussi pointer le QU'ILS*) : sont
255. CHER : qu'ils
256. DYLAN : qu'ils ++
257. CHER : qu'ils +++ [z] étaient
258. DYLAN : étaient / compris
259. CHER : regarde par quoi commence le mot (*en pointant du doigt*) : arrête de me regarder / c'est en regardant les lettres que tu comprends (*Dylan a lui aussi son doigt pour pointer*) différent / i' commence par quelle lettre ?
260. DYLAN : un D

261. CHER : un D / donc D / I ça fait
262. DYLAN : [di]
263. CHER : [di] ? +
264. DYLAN : différents
265. CHER : différent / c'est ce mot (*en pointant ÉTAIENT*) / il lui manque une petite chose sur cett' lettre là (*en pointant le É*) (*Dylan pointe la fin du mot*) là au début / qu'est-ce qui lui manque ? +++
266. DYLAN (*les mains s'agitent pour enlever bouchon du stylo*) un / ah oui:: (*il veut écrire*)
267. CHER : quoi ? (*en l'empêchant d'écrire*) qu'est-ce qui manque ?
268. DYLAN : un:: (*il pointe du doigt vers la bonne lettre*) un::
269. CHER : oui un accent § D : accent §§ tu le fais dans le bon sens / vas-y (*Dylan le fait très vite*) ++ et regarde ici (*pointage de QU'ILS*) entre QU et ILS # ça fait [kil] / i'y a une petite chose en l'air qui manqu'aussi / tu sais le nom ++ et si tu le sais plus je te le dis / tu le regardes au tableau / tu le vois ? ++
270. DYLAN : (*la main s'avance pour écrire*) oui
271. CHER : comme un accent ça s'appelle une apostrophe / je te relis ta phrase et ensuite c'est toi qui me la relis # tu suis bien ? + c'est toi qui montre les mots ? (*le pointage de Dylan accompagne mais avec un peu d'approximation*) ils ont compris qu'ils (*comme le doigt est un peu à la traine, le chercheur désigne clairement QU'ILS*) QU'ILS c'est tout ça / qu'ils / étaient /+ (*le changement de mot avec le doigt est clair ici*) différents
272. DYLAN : (*son doigt revient aussitôt au début de la phrase pour pointer et il commence la lecture*) ils / ont
273. CHER : continue tu regardes la feuille pas moi
274. DYLAN : (*le doigt souligne COMPRIS de manière synchrone avec la diction*) COMPRIS ++ (*le doigt point bien QU'ILS*)
275. CHER : qu'est-ce qu'ils ont compris ? (*en pointant lui aussi*) qu'ils ++ qu'ils (*en montrant bien que les deux morceaux sont lus*)
276. DYLAN : qu'ils + arrêtent #
277. CHER : ça commence par un A ?
278. DYLAN : non
279. CHER : ça commence par ?

280. DYLAN : un E
281. CHER : É par É / qu'ils / é- ?
282. DYLAN : -taient / (*en montrant le dernier mot et rapidement*) différents
283. CHER : différents (*je te montre un mot tu me dis quel est ce mot*) +++ COMPRIS
++
284. DYLAN : COMPRIS + (*puis le doigt vient pointer directement*)
285. CHER : c'est celui là (*en pointant avec Dylan*) / il commence par ?
286. DYLAN : aheu::
287. CHER : par [kɔ̃] C / O / M § D : M §§ ++ ÉTAIENT ++ (*Dylan pointe directement*) i' commence par quelle lettre ?
288. DYLAN : un:: / un :: / E
289. CHER : un E avec un accent ça fait ? + É / le mot DIFFÉRENT + (*Dylan pointe avec assurance*) / très bien / tu me relis la phrase et après tu vas pouvoir faire ton collage (*Dylan repointe aussitôt le début de la phrase avec son stylo*)
290. DYLAN : ils + compris (*son stylo a avancé jusqu'à compris*)
291. CHER : attention (*en pointant ONT*) qu'est-ce qu'i'y a là avant COMPRIS
292. DYLAN : un O
293. CHER : un O = un ONT / ils
294. DYLAN : ils ont compris // sont (*C tape de l'index sur le mot erroné*) qu'
295. CHER : qu'ils
296. DYLAN : qu'ils + [z] arrêtent
297. CHER : (*en pointant*) ça commence par un A ?
298. DYLAN : non + un E
299. CHER : alors ? / un É je t'ai dit / qu'ils é
300. DYLAN : é #
301. CHER : qu'ils é
302. DYLAN : taient / différents
303. CHER (*en séparant un peu les syllabes*) : DIFFÉRENTS ++ c'est bien Dylan

Annexe VII-b-8

Transcription SEO NO 4 - CP 09 04 10

Comment chacun des animaux a-t-il choisi son livre ?

Ils choisissent ce livre parce que ça parle d'eux-mêmes

durée transcrite : 1'06'' + 3'17'' + 2' (ateliers) + 16'35'' + 3'35'' + 50'' = 27'23''

*Dès le tout début, avant la lecture, plusieurs élèves remarquent « comme d'habitude¹ »
L'enseignante écrit la question sous les yeux des élèves qui lisent pendant ce temps.*

*Après plusieurs répétitions pour mémoriser (Loane, Schyama, Grégory), la phrase est
relativement stabilisée : fin de l'élaboration de la phrase (22'10'' – 23'16'')*

1. THOM : neuf
2. RÉMI (*en levant la main*) : maitresse / pour écrire MÊMES #
3. MAIT : tu veux compter ?
4. RÉMI : maitresse pour écrire MÊMES #
5. MAIT : tu veux compter Thomas ? / allez vas-y on t'écoute / on t'aide
6. THOM (*soutenu par M et des élèves ; tout le monde compte sur ses doigts*) : ILS /
CHOISISSENT + CE / LIVRE / PARCE QUE #
7. MAIT : PARCE QUE vous vous rappelez ce sont deux petits mots / je vais l'écrire
au tableau / PARCE / QUE ++ ÇA
8. THOM : ÇA PARLE ++
9. MAIT : D'EUX-MÊMES / D'EUX-MÊMES c'est très dur § Es : dix §§ je vais
aussi l'écrire au tableau § E : dix §§ on va dire dix
10. RÉMI : mais non pas MÊMES / parce que MÊMES / on peut se servir de PÈRE et
MÈRE
11. EEEE : ah oui: ! oui
12. MAIT : (*avec un air dubitatif*) pour MÊMES ?
13. LILY : non mais on peut se dire MES PARENTS par exemple / on peut se dire
MES PARENTS / on peut::
14. MAIT : vous avez déjà beaucoup d'idées pour écrire / c'est très bien il va falloir
aller écrire

1 Le déroulement est ritualisé, les élèves connaissent les fonctionnements et les attentes

15. GREG : mais moi je l'sais pas
16. MAIT : ils choisissent ce livre parce que ça parle d'eux-mêmes (*M cherche son cahier pour organiser les ateliers*) c'est pas celui-là que je veux
17. RÉMI : en plus quand je lis des histoires / je rencontre le petit mot AIME
18. MAIT : oui mais c'est pas + AIME + c'est le mot + MÊMES
[...] *organisation des ateliers de mémorisation des mots*

regroupement à genoux autour de la petite chaise de l'enseignante pour la préparation de l'écriture en 1/2 groupe (25' – 28' 17")

19. MAIT : venez ici ++++ on s'assoit ? +++++ vous êtes prêts ? ++ qu'est-ce que c'est la phrase d'aujourd'hui ? + j'écoute la phrase
20. ÉLÈV + MAIT : ils / choisissent / ce livre / parce que / d'eux-mêmes / ça parle / d'eux-mêmes
21. MAIT : (*sans segmentation de la chaîne orale*) ils choisissent ce livre parce que ça parle d'eux-mêmes
22. THOM : ILS / faut mettre un S
23. MAIT : ah / y'a Thomas qui nous dit qu'à son avis
24. LOAN : oui / parce que y'en a plusieurs
25. MAIT : il faudrait que je puisse entendre tout le monde qui parle
26. THOM : on parle de plusieurs animaux
27. MAIT : comme on parle / comme le ILS / i' remplace les animaux / i' va pas falloir oublier / de mettre un S à ILS / t'es avec nous Maël ?
28. MAXI : sinon ça veut dire
29. MAIT : comment
30. MAXI : si on met pas S [inaudible]
31. MAIT : ça veut dire qu'on ne parle que d'une seule personne / si y'a pas de S / je suis d'accord avec toi / ILS / le problème est évacué / § E : elle §§ / CHOISISSENT / § E (*on les entend faire sonner le mot*) [ʃwaz:: / ʃ::wa] §§ CHOISISSENT / dites-moi regardez donc la phrase au tableau (*aucun geste pour la montrer*) / la question au tableau (*tous les élèves regardent le tableau ; pendant tout l'échange, M sur-articule le mot en faisant entendre avec insistance tous les sons jusqu'au E muet*)
32. LILY : je sais c'est le deuxième mot (*Lily a certainement regardé CHACUN*)

33. MAIT : je pense que t'as regardé trop vite mademoiselle / t'as regardé le [ch] (*ou le CH*) mais pas le [wa] (*ou le OI*) / qu'est-ce qu'y'a écrit comme mot qui peut vous aider au tableau ?
34. PHIL : ah ! CHOISI +
35. MAIT : CHOISI § E : i' faut pas mettre un E §§ attention / j'ai pas dit / (*en montrant le tableau*) que le mot qui était là-bas c'est celui dont vous avez besoin / mais par contre / c'est un mot qui peut vous aider d'accord ? / (*en posant le mot en l'air comme en début d'année*) ILS / (*en pointant le tableau*) là-bas y'a écrit CHOISI / vous / vous devez écrire + CHOISISSENT + (*en insistant sur la prononciation*) [ʃwazisə] / [ʃwazisə] / ils CHOISISSENT ce livre + + c'est bon ? pas de souci pour vous ?
36. EEEE : non::
37. MAIT (*en marquant de la main les deux mots et de la voix son attente d'un « souci »*) : CE LIVRE ? / pas de souci ?
38. EEEE : on sait l'écrire
39. MAIT : CE LIVRE / (*en marquant de la main le blanc graphique*) parce que / PARCE QUE je vais l'écrire au tableau
40. THOM : je sais l'écrire
41. MAIT : et bé Thomas nous l'écrira alors
42. MAEL : moi aussi
43. MAIT : (*toujours en schématisant de la main le blanc graphique*) PARCE QUE / ça + parle +
44. THOM : on met un E à PARLE ou pas ?
45. MAIT : qu'est-ce que tu demandes ?
46. THOM : est-ce qu'on met un E à PARLE ?
47. LOAN : oui:::
48. MAIT : ça parle / j'crois qu'on l'entend / ça parle
49. LOAN : D'EUX-MÊMES
50. MAIT : D'EUX-MÊMES / alors je vais l'écrire aussi
51. THOM : est-ce que D'EUX c'est ::: (*ou plutôt DEUX*) c'est:::
52. MAIT : c'est pas DEUX comme ça (*avec les deux doigts en V*) / § E : d'eux-mêmes §§ on peut dire ça parle de / lui-même / ou de soi-même / d'accord ?
53. LOAN : oui mais on sait pas l'écrire

54. MAIT : c'est un mot compliqué
55. LOAN : c'est la première fois qu'on l'écrit
56. MAIT : c'est la première fois § E : D E ? §§ puis même qu'on le voit
57. GREG : c'est D / E ?
58. MAIT : pas du tout
59. LOAN : D / E / U
60. LILY : on peut s'aider de #
61. MAIT : c'est un mot qu'on a jamais vu
62. LILY : on peut s'aider de MES (*ou peut-être MAIS qui est connu lui aussi*)
63. GREG : ah bé après on va l'savoir
64. MAIT : pour écrire quoi ? tu veux t'aider de MES (*et non MAIS en raison de l'interprétation qui suit*) / j'ai pas compris ?
65. LILY : [mmə::] ++ MÊMES / MÊMES
66. MAIT : pour écrire MÊMES ? tu veux t'aider du petit mot MES / comme MES parents ? + pour la première lettre = assieds-toi Thomas = pour la première lettre je suis d'accord / pour la suite je vois pas trop
67. THOM : il faut mettre un accent:: / grave ?
68. MAIT : je vais écrire + EUX-MÊMES au tableau / toi Thomas / t'écris PARCE QUE / d'accord ? / et moi j'écirai / EUX-MÊMES / Thomas tu vas écrire PARCE QUE sur le tableau (*avec un petit geste vers la droite de la classe*) avec les lignes s'il te plait / tu l'écis un peu haut / fais attention au haricot = et écris un peu haut et un peu gros je te prie = vous vous mettez par groupe ? ou vous avez besoin que je vous rappelle avec qui vous êtes ?

[...]

30'-30'20 : échange de l'enseignante avec quelques élèves sur heureux / heureuse masculin / féminin ; pour un garçon on dit / pour une fille on dit

69. RYAN : y'a que la dernière lettre qui change
ateliers écriture (33' – 37-50) à 35'45" quand les élèves du groupe vert relisent leur phrase à la demande du chercheur, ils segmentent PARCE QUE en deux mot alors qu'ils ne segmentent pas particulièrement CE LIVRE
de 36' à 36'30" dans le groupe rouge SAFA suit du doigt et ne coupe pas artificiellement PARCE QUE et MAXIME lui fait une lecture globale PARC'QUE, aux mouvements de sa tête on voit qu'il suit les mots des yeux il ne fait aucun pointé

70. CHER : OK (*après la lecture de Maxime*) quels sont les mots dont vous êtes sûrs ?
+ sûrs sûrs § Safa : [inaudible] §§ ILS c'est bien écrit vous êtes sûrs ?
(*hochements de têtes*) très bien
71. LOLA (*en pointant le mot*) : CHOISISSE
72. CHER : CHOISISSENT vous êtes absolument sûrs ? #
73. MAXI (*en pointant SE*) : c'est pas [inaudible] SE là
74. CHER : ce mot SE là t'es pas sûr ?
75. EEE : oui non [inaudible]
76. CHER : vous êtes sûrs ? c'est la seule manière d'écrire [sə] ?
77. SAFA : non y'a d'autres manières
78. CHER : ah y'a d'autres manières
79. MAXI : oui
80. CHER : et vous êtes sûrs là que c'est celle-là ? ou:: vous savez pas (*Safa prend aussitôt le feutre*) non non tu changes pas / je vous demande = dans vot' tête = tu sais qu'y'a d'autres manières ? (*Safa hoche la tête*) par exemple ?
81. SAFA : le C et le E
82. CHER : ah / ça pourrait être C / E (*approbations inaudibles*) oui vous savez pas encore / vous êtes au CP c'est normal / là ça pourrait être = vous avez pensé que c'était plutôt c'ui-là / le mot livre vous savez l'écrire ? [...(*LIVRE est su par cœur, PARCE QUE a été récupéré par copie*)] le mot ÇA ? (*en pointant SA*)
83. SAFA : et oui / il est dans mon prénom
84. CHER : il est dans ton prénom ++ c'est forcément écrit comme ça ? (*les élèves acquiescent*) le mot PARLE ?

37' 53" – 54' 28" : débat sur l'écriture des mots de la phrase

Ils	choisisse x2	se	livre	parce que	sa	parle x4	d'eux-memes
	choisisse x 2					parl	d'eux-mêmes

1- bleu foncé : Loane, Thibault, Philippe

2- rouge : Lola, Safa, Maxime

3- vert : Thomas, Maël, Mahmoud *le deuxième S est rajouté au dessus

4- bleu clair : Lily-Rose, Matthias, Grégory

85. MAIT : ah ça y'est j'en ai plein qui sont prêts ++ vous vous rappelez ? #
86. THOM : on ne parle pas sur les façons comment c'est écrit ou si y'a des fautes
87. MAIT : on ne me dit pas / ah:: il a fait une lettre trop petite et lui il a pas bien formé / (*la moitié des élèves ont la main levée*) d'accord ? / on sait que quand on écrit c'est pas toujours facile / quand on est à trois / on se bagarre pour le stylo + c'est pas très facile / d'accord ? / donc + je veux pas de remarques / sur la façon d'écrire les lettres / par contre / § E : et pas les ratures §§ je veux des remarques sur la façon d'écrire les mots / ça ça m'intéresse / § Maël : ratures § ratures j'entends pas parler / mais t'allais pas m'en parler Maël ? eh bé de quoi tu veux me parler Maël ? +
88. MAEL : oups / j'ai mangé
89. MAIT : bon / Thomas ?
90. THOM : au groupe bleu foncé au premier (*M regarde la bande 1*) / au dernier mot i's ont / i's ont / i's ont oublié un accent (*M montrer MEME*) / ça chante [mœmə]
91. MAEL : ah oui j'ai retrouvé mon truc
92. MAIT : ça chante [mœmə] / § Maël : j'lai retrouvé §§ le mot il est écrit là (*M montre sur le tableau de gauche le mot qu'elle a écrit suite à la préparation*) / le modèle il est là + mais ça c'est un reproche que je vous fais souvent
93. GREG : i's ont pas fait le chapeau
94. MAIT : i's ont oublié = comment i' s'appelle ?
95. ÉLÈV : l'accent aigu
96. MAIT : l'accent ?
97. ÉLÈV : grave #
98. EEEE : circonflexe / (*brouhaha ; des élèves préparent ce qu'ils veulent dire*)
99. MAIT : celui +++ c'est bon ? / i's ont oublié l'accent circonflexe / c'est une remarque que je vous fais souvent / vous avez le modèle sous vos yeux / et pourtant vous faites des fautes / on a plus le droit / on a plus le droit / on est grands maintenant / § E : on est grands maintenant §§ § Maël : j'ai trouvé §§ je t'écoute Maël
100. MAEL : c'est qu'au bleu / i's ont pas mis de S #
101. MAIT : (*regardant les bandes en hésitant*) bleu d'en haut / bleu d'en bas ? ++ (*se tournant vers Maël*) bleu d'en haut ou bleu d'en bas ? +

102. MAEL : euh bleu de:: ++ des deux
103. MAIT : tu penses qu'i' manque un S quelque part / on va garder = pep pep (*les mains devant la bouche pour symboliser qu'on se tait*) on va garder cette remarque pour dans un petit instant Maël / je te redemande = Lola ?
104. LOLA : au groupe bleu d'en haut / i's ont = § M : oui §§ à CHOISI / i's ont mis [ʃwaziz]
105. MAIT : on va commencer alors / parce que vraiment ce mot nous pose un problème / § E : mais c'est parce que c'est moi qui l'avait dit §§ le ILS du début ? / on a aucun problème / § E : oui §§ pourquoi ? / (*M. est loin des bandes à proximité des élèves*)
106. EEEE : parce que / tout le monde a mis la majuscule
107. JUST : on en a parlé
108. MAIT : on a mis la majuscule
109. JUST : y'a un S / et un S / et un S
110. MAIT : vas-y Justine je t'écoute / bien fort / tout l'monde a mis (*M désigne Justine pour situer le dialogue*)
111. JUST : la majuscule et un S
112. MAIT : et pourquoi un S
113. JUST : parce que / parce que y'en a plusieurs
114. MAIT : y'en a plusieurs quoi ?
115. EEEE (*dont Loane*) : des animaux
116. MAIT : (*M revient pour écrire*) on parle des animaux et i's sont plusieurs // (*se tournant vers les élèves*) je mets la majuscule parc'que c'est le premier mot (*continuant d'écrire*) / et je n'oublie pas de mettre le S qui montre / qu'on parle / de plusieurs animaux / (*brouhaha*) +++ le mot suivant + Lily
117. LILY : au groupe rouge i's ont mis deux S
118. THOM : mais c'est ça / c'qui faut #
119. MAIT : c'est ça dont on va parler / vous vous rappelez Ibrahim a quelque chose à dire de très important (*petit règlement discipline : 30''*)[...] et quand quelqu'un parle : on ne coupe pas la parole + Ibrahim essaie de parler depuis un grand moment = + on t'écoute
120. IBRA : [inaudible] / et ben à DEUX dans / i's ont oublié le D
121. RÉMI : on entend pas

122. THOM : mais si au #
123. MAIT : on a pas entendu / redis
124. IBRA : au groupe bleu + i's ont oublié / le D de DEUX
125. THOM : mais non c'est aigu le D
126. MAIT (*en revenant montrer le mot sur la bande 1*) : c'est aigu ?
127. THOM : non c'est un D
128. MAIT : c'est ?
129. EEEE : un D apostrophe
130. MAIT : un D apostrophe / il est là / c'est pas le mot DEUX comme tu connais / je l'ai déjà dit Ibrahim mais je vais § E : il est là §§ le remontrer pour toi (*M retourne au tableau de droite*) / regarde / c'est un mot difficile / les mots difficiles vous pouvez pas les inventer / y'a des choses que vous ne pouvez pas encore savoir + donc ces mots-là je les donne / D'EUX-MÊMES (*en montrant*) c'est pas le DEUX qui = (*en montrant deux doigts en V UN DEUX Ibrahim*) / c'est un D apostrophe E U X
131. RYAN : dans DEUX y'a pas un D apostrophe
132. MAIT : dans DEUX comme ça (*remontrant les deux doigts*) / le D il est pas apostrophe d'accord / ce qui m'intéresse § E : voulais dire qu'chose §§ c'est le mot + CHOISISSENT / Schyama regarde bien (*en montrant les diverses formes la maitresse ne prononce pas ce qu'elle lit mais ce qu'elle sait qu'il faut écrire ; pour la prononciation, seule la deuxième et la troisième forme sont correctes ; les deux en bleu sont erronées*) [ʃwazis] / [ʃwazis] / [ʃwazis]
133. MAEL : c'est c'que j'essayais d'parler
134. MAIT : c'est c'que tu essayais de dire / je vais interroger quelqu'un / et après tu expliqueras / Schyama / moi je pense qu'y'a des endroits / où le mot qui est écrit / c'est pas [ʃwazis] / est-ce que tu pourrais me dire les couleurs de ces phrases où y'a pas écrit / [ʃwazis] ? tu peux te lever si tu as besoin de voir mieux Schyama
135. SCHY : au vert
136. MAIT : au vert tu penses qu'i' n'y a pas écrit ? / approche-toi Shyama / je pense que tu as besoin de te lever / (*Schyama se lève*) +++ y'a un petit quelque chose que tu ne dois pas voir de loin (*le S rajouté au dessus*) ++ chut Rémi / (*Schyama regarde*) ++ alors est-ce qu'au vert y'a écrit [ʃwazis] ou pas ? +

137. SCHY (*Elle regarde les bandes avec attention*) : euh ++ non
138. MAIT : non / après y'en a un autre où tu penses qu'y'a pas écrit [ʃwazis] ? +++++
139. SCHY : au groupe rouge
140. MAIT : au groupe rouge y'a pas écrit [ʃwazis] ? #
141. THOM : mais si +++
142. MAIT : au groupe bleu en haut ? (*Schyama regarde les différentes formes*) ++++
au groupe bleu en haut y'a écrit CHOISISSENT / tu vas me taper dans tes mains
le mot [ʃwa / zi / sɔ] les syllabes
143. SCHY (*en tapant trois fois dans ses mains*) : [ʃwa / zi / sɔ]
144. MAIT : est-ce que je peux t'écouter pour la première syllabe ? / CHOI / pour
t'aider Schyama je te dis qu'y'a un mot de la phrase / de la question là-bas / qui
peut t'aider / (*M pense à CHOISI*)
145. SCHY (*pendant que M écrit elle contrôle l'écriture du regard*) : C ++ H ++ O + I
146. MAIT : on a écrit quoi là ?
147. SCHY : CHOI (*Schyama a contrôlé sur le tableau*)
148. MAIT : CHOI maintenant i' faut qu'on écrive § E : [zi] §§ [zzi] (*en fait la syllabe
constituée de S et I*)
149. SCHY : (*rapidement*) S / I
150. MAIT : S + I / Schyama / est-ce que tu es sure que ça chante [z] ce S / (*Schyama
hoche affirmativement*) tu nous expliques pourquoi ? +++++ y'a une bonne raison
on la connaît § E : je sais §§ mais peut-être que tu sais plus bien la dire § E : je
sais §§ peut-être Sarah peut t'aider / pourquoi cette lettre-là / la lettre S elle
chante [z] ? ++
151. SARA : parce que / y'a une lettre § E : voyelle §§ à côté
152. GREG : y'a deux voyelles
153. MAIT : parc' qu'il est entre deux voyelles d'accord ? § E : et le I c'est une
voyelle §§ un I et un I (*en les montrant chacun avec une main*) ce sont tous les
deux des voyè = c'est une voyelle le I d'accord ? donc CHOISISSENT / le S i'
chante [z] + alors attention ! + regardez bien ici = Shyama tu regardes bien avec
moi / de chaque côté de ce S là (*en montrant sur la bande I*) / § E : je vois rien
§§ voilà le I / et voilà le E / alors est-ce qu'i' chante [s] ? ou est-ce qu'i' chante
[z] ?
154. SHYA : (*peu audible*) [z]

155. MAIT (*en répétant*) : [z] / alors est-ce qu'y'a écrit [ʃwazis] (*Shyama fait non de la tête*) / y'a écrit quoi ?
156. SCHY : [ʃwaziz]
157. MAIT : y'a écrit [ʃwaziz] ! ++ Lily tu te tiens bien / Maël tu te tiens bien + alors Maël qu'est-ce que c'est ta solution pour que tu écrives [ʃwazis] / qu'est-ce que t'as fait toi ?
158. MAEL : moi c'est deux S à la f::in
159. MAIT : tu penses que si je mets deux S ici ? (*en montrant sur le mot qu'elle est en train d'écrire*) + j'ai bien écrit [ʃwazis] ?
160. EEEE : ben oui / parce que c'est un E
161. RÉMI : parce qu'y'a un E après / ça fait [ʃwaz] / comme y'a un E c'est [inaudible] voyelle / ça encore fait choix un [zzz] ++
162. MAIT : comme de nouveau y'a deux voyelles
163. MAEL : et y'a aussi le rou = le bleu
164. RYAN : et de nouveau qu'y a deux S / et bé là ça fait #
165. MAIT : et là ça fait bien [s] + i' me manque pourtant quelque chose à ce mot
166. MARC : ah oui
167. MAIT : ah oui dit Marc
168. ÉLÈV : un S
169. ÉLÈV : un S à la fin
170. MAIT : tu veux un S ?
171. LOLA : oui
172. MAIT : explique-moi pourquoi Lola / tu veux un S +
173. LOLA : parce que / parc'que devant y'a le mot ILS / et au mot ILS y'a un S
174. MARIE : pour qu'i's soient assortis
175. MAIT (*en montrant les deux fins de mots*) : pour qu'i's soient assortis ces mots d'accord ? / pour qu'i's aient tous les deux la marque du ? #
176. GREG : à chaque fois qu'y a un nom qu'il a #
177. MARI : pluriel
178. MAIT : merci Marine
179. GREG : à chaque fois qu'y'a un nom qui a / qui a un S et ben l'autre i' / forcément il a un S
180. MAIT : il a un S aussi / toujours ? ++

181. ELLI (*en montrant des mots au tableau ?*) : non parce que si y'a un IL ++
182. ÉLÈV (*très peu audible*) : y'a E / N / T et X
183. MARIE : quand on parle d'une seule personne / quand on parle d'une seule personne on met pas S
184. MAIT : d'accord mais dans ce cas là (*en le montrant sur le tableau de la main droite*) y'a pas de S non plus à IL / donc la marque du pluriel / (*en pointant Marine de l'autre main*) comme me dit Marine / c'est toujours un S ? // § E / oui §§ oui ? (*en marquant bien son doute*) +
185. LOAN : non / y'a le N T
186. MAIT : ah /
187. LOAN : y'a le N T ou X
188. MAIT : y'a X me dit Elliot / Marc me dit E N T / alors lequel on choisit ?
189. LOAN et THOM : le N T
190. MAIT : comment vous le savez ? +
191. THOM : parce qu'y'a le ++
192. ÉLÈV : parce que:: / y'a un E:: +
193. EEEE : ou alors ça peut / à ce mot
194. RÉMI : ou alors ça peut-être un X
195. MAIT : ah ça peut être un X + on regarde ici ? (*la M pointe sur une affiche sur un placard latéral*) / voilà une phrase sur laquelle on a déjà travaillé sur le tournoi des jaloux (*c'est le titre d'un album*) / où on parlait des deux princes / donc la phrase commençait aussi par un ILS au pluriel /
196. RÉMI : ah oui c'est E N T
197. MAIT : et voilà le mot qui suit (*en le pointant*) / comme marque du pluriel on a mis + E N T
198. THOM : mais alors c'est E N T
199. LOAN : peut-être c'est [*inaudible*] T ?
200. MAIT : on continue / on va voir si on en trouve d'autres (*en se déplaçant le long des affiches vers le fond de la classe*) +++ ah / tiens Philippe tu viens ? me la lire c'te phrase ? + vous vous rappelez de mon ami Jim ? (*titre d'un autre album*) [E : ah oui::] + d'accord ? + dans mon ami Jim / la question c'était / selon toi pourquoi les mouettes n'aiment-elles pas Jack ? /
201. PHIL (*lisant en segmentant un peu suivant la main de la maitresse*) : elles

- n'aiment pas le merle / Jack / parce qu'il est différent
202. MAIT : et à la fin de N' AIMENT qu'est-ce que tu remarques ?
203. MAEL : E N T
204. PHIL : E N T
205. MAIT : parce qu'à la fin de ELLES
206. THOM : et JACK / comme Jack et le haricot magique ?
207. MAIT : y'a un S à la fin de ELLES
208. THOM : c'est comme Jack et le haricot magique !
209. MAIT : comme Jack et le haricot magique / (*en revenant vers l'avant de la classe*) alors maintenant la marque du pluriel de [ʃwazis] ?
210. EEEE : E N T (*brouhaha à propos de la prononciation de JACK*) de N T
211. MAIT : on est tous d'accord ? pas de S pas de X / E N T (*brouhaha pendant que M écrit au tableau*)
212. LILY (*ournée vers ses camarades de derrière*) : oui on peut dire [dzak] / on peut dire [dzak]
213. MAIT : bravo +++ Lily c'est la dernière fois que je te le dis / tu es assise et calme / ou alors je vais te mettre là-bas tout à fait au fond parce que au moins tu me dérang'ras pas et tu dérang'ras pas tes camarades #
214. GREG : maitresse / j'ai trouvé une différence à / à [sə]
215. MAIT : ah ! merci / vas-y Grégory on y est
216. GREG : en fait au groupe / rouge / eh bé on dirait / que c'est pas un S on dirait que c'est un D
217. LOAN : mais faut pas le dire
218. RÉMI : mais non c'est qu'i's ont rayé la barre qui fait un D
219. MAIT : ils l'ont fait un peu gros / il est un peu tordu / c'est vrai
220. RÉMI : ils l'ont rayé
221. MAIT : S / E (*en montrant les quatre bandes*) / S / E // S / E // S / E / (*avec un peu de force et de colère jouée dans la voix*) nom de nom d'une pipe / y'en a pas un qu'a pensé à me mettre le doute ? ! / vous connaissez que le mot SE qui s'écrit S / E ?
222. THOM : non / C / E
223. EEEE : C / E
224. MAIT : et vous auriez eu raison de mettre le doute / parce que quand je parle de _

- ce:: livre que je peux montrer / il est là-bas (*en montrant le livre au fond*) / ce livre là-bas / quand je peux le montrer avec mon doigt / (*en écrivant*) je mets C / E / ce livre = LIVRE / on l'a appris au début de l'année / il était dans la question / (*petit brouhaha*) j'en parle même pas (*elle l'écrit*) ++++ (*commentaires inaudibles*) PARCE QUE / alors là vous ouvrez bien vos yeux / je vais demander à Ernest / de le chercher sur le tableau (*elle est devant le tableau de droite*) + et de m'épeler le mot PARCE QUE / en fait ce sont deux petits mots qui vont ensemble / (*elle est revenu sur la phrase pour écrire*) § E : parce que §§ attention c'est un mot invariable il ne change jamais / donc une fois qu'on l'a mis dans sa tête i' peut y rester jusqu'à ce qu'on soit un papi ou une mamie
225. THOMAS : et c'est [inaudible]#
226. MAIT : j'écoute Ernest § E : P A (*brouhaha*) §§ j'arrive pas à entendre Ernest c'est dommage
227. ERNE : P / A / R / C / E (*Ernest suit sur le tableau et marque le blanc graphique en contrôlant l'écriture de M du regard*) ++
228. MAIT : et plus loin +++
229. ERNE : Q / U / E (*à peine audible*)
230. MAIT : j'ai pas entendu / Q ?
231. ERNE : U / E
232. MAIT : Q / E ? +
233. MAEL : maitresse elle m'embête +++
234. ÉLÈV (*pendant que M réécrit*) : Q / U / E
235. MAEL : maitresse elle m'embête
236. MAIT : PARCE QUE (*revenant aux affiches et montrant*) ++++ SA + SA + S / A + SA + S / A + SA § Es : S / A §§ vous connaissez que cette façon d'écrire ? #
237. EEEE : non non non C / A #
238. MAIT : C / A ça chante [sa] ?
239. EEEE : non non ça chante [ka:]
240. LOLA : avec une petite cédille
241. MAIT : ah Lola propose / vas-y dis le bien fort /
242. LOLA : on peut faire un C / avec une petite cédille / et un A +
243. MAIT : ça existe ce mot là ?
244. EEEE : non + si

245. MAIT : le C avec une cédille
246. EEEE : non / si / si on l'a appris / si ça existe
247. ÉLÈV : comme dans UN GARÇON
248. MAIT : comme dans UN GARÇON la petite cédille / qui aide le C à chanter [s]
249. RÉMI : oui mais pas un petit mot !
250. MAIT : quand il est à côté d'un / en petit mot il existe ? + ÇA ?
251. RÉMI : non
252. EEEE : si
253. RÉMI : puisque c'est S / A
254. MAIT : Rémi / il existe sous cette forme-là le mot SA + (*en montrant sur la bande rouge*) et vous auriez pu mettre le doute effectivement une fois de plus / parc'qu'il existe / celui-là (*en écrivant ÇA à sa place dans la phrase*) +++ attention / pour qu'i' chante [sa] / i' faut pas oublier la cédille
255. RÉMI : bé oui ça existe
256. ÉLÈV : on l'a trouvé le [inaudible]
257. MAIT : parce que ça ++ PARLE
258. THOM : PARLE i's ont mis le
259. MAIT (*en montrant*) : PARLE
260. RÉMI : on se rappelle / on l'a déjà vu fallait mettre E N T
261. MAIT : ah faut mettre E N T tout le temps ? § E : j'y vois rien §§ à la fin de PARLE / tu crois Rémi ?
262. ÉLÈV : non
263. RÉMI : on l'a déjà vu avec E N T
264. MAIT : ah on peut le voir avec E N T / est-ce que du coup il est toujours avec E N T ?
265. EEEE : non non non
266. THOM : à la troisième personne du pluriel / mais sinon parfois i' peut plus être [inaudible] ++
267. MAIT : alors parfois i' peut être au pluriel
268. THOM : et parfois i' peut / pas être au pluriel
269. MAIT : et parfois quand il est pas au pluriel / ça veut dire qu'il est au ?
270. EEEE : masculin / singulier
271. MAIT : au masculin ?

272. EEEE : singulier
273. MAIT : singulier / je redis hein / Ryan i' faut que t'écoutes bien ++ (*M fait des balancements de droite à gauche du torse et des deux mains réunies pour marquer les jeux d'oppositions dans les deux couples du genre et du nombre*) singulier ça va avec pluriel parc'que c'est un seul ou plusieurs + et féminin ça va avec masculin parce que c'est / ou fille + ou garçon / PARLENT avec N / T comme nous dit Rémi ce serait au + pluriel / mais là comme on parle d'un livre / est-ce qu'on va devoir mettre un pluriel ?
274. EEEE : non non au singulier
275. MAIT : et alors là j'ai un p'tit souci / j'ai vu écrit / (*en cherchant puis en montrant la dernière bande*) j'ai vu écrit § E : le doute §§ le doute
276. LILY : j'avais dit à Greg que ça servait à rien / parce qu'elle = elle avait dit qu'i' fallait / mettre un E / mais Greg il a quand même mis
277. GREG : non elle avait même pas dit
278. MAIT : bon / Grégory alors à ton avis PARLE je l'écris comment à la fin (*en écrivant et en s'arrêtant au L mais en laissant la craie collée au tableau*) //
279. GREG (*l'intonation est très légèrement hésitante*) : avec un E
280. MAIT : oui très bien / on est d'accord / § E : avec un E §§ ça parle / d'eux-mêmes / alors on peut dire ça parle de lui-même / de soi-même / c'est pour ça Ibrahim que ce D / il est apostrophe / (*en l'écrivant*) d'accord ?
281. GREG : c'est presque comme le mot DEUX / le chiffre (*M hoche affirmativement avec la grimace*) mais sauf que y'a + un accent
282. MAIT : et pourquoi y'a un S là ?
283. THOM : parc'qu'on parle de plusieurs personnes
284. MAIT : ah / et quand on dit EUX ? on parle d'un seul ou de plusieurs ? / quand on dit c'est eux ?
285. EEEE : (*dont Thomas*) : de plusieurs
286. MAIT : et qu'est-ce qu'il a comme marque du pluriel ?
287. THOM : un X !
288. MAIT : on a toutes les marques du pluriel qu'on veut dans cette phrase / (*en les montrant au fur et à mesure*) un S / § E : E / N / T §§ / le N / T pour CHOISISSENT § E : X §§ le X pour EUX / on a toutes les marques du pluriel qu'on connaît / bon / (*avec les deux pouces qui indiquent le tableau dans son*

dos) vous vous regardez + attentivement les mots / parc'que là y'en a des durs
hein / dans cette phrase

[...]

préparation de la copie 54'48'' – 58' 23''

289. MAIT : tout le monde prend le temps de bien regarder tous les mots / je la relis la phrase / vos yeux i's suivent les mots en même temps que je les dis / ILS + CHOISISSENT + CE LIVRE + PARCE QUE + ÇA + PARLE + D'EUX-MÊMES (*tous les élèves jouent le jeu de regarder les mots au tableau*)
290. ÉLÈV : et le point
291. MAIT : Lily tu te lèves et tu vas me faire le petit point que j'ai oublié s'il te plaît ?
+++ (*Lily fait le point*) là elle est finie notre phrase + je demande à Ernest de se retourner + les autres regardent bien le mot que je vais dire / c'est eux qui vont dire à Ernest s'il s'est trompé ou pas dans l'épellation / je te demande le mot
LIVRE
292. ERNE : L
293. MAIT : fort
294. ERNE : (*lentement mais sans hésiter le regard vers l'intérieur*) : L / I / V / R + E
295. EEEE : oui :: (*Ernest contrôle aussitôt au tableau*)
296. MAIT : très bien Ernest / RYAN tu regardes bien / tu te retournes + le mot /
PARLE
297. RYAN (*il cherche les trois premières lettres dans sa tête, les deux dernières s'enchainent vite*) : P ++ A + R / L / E
298. MAIT : très bien ++++++ (*M demande qu'on n'applaudisse pas*) on regarde bien les mots / Grégory se retourne +++ PARCE QUE
299. GRÉG : PARCE QUE ?
300. MAIT : oui
301. GRÉG : P / A / R + C / E // Q / U / E
302. MAIT : très bien il faut que tu penses à dire / (*avec la main qui schématise cet espace en l'air*) plus loin ou bien un petit espace / parce que PARCE et QUE (*en schématisant les deux unités avec ses mains qui encerclent deux fois*) ils sont pas accrochés / ça vous va ?
303. EEEE : oui:::
304. MAIT : très bien / on regarde bien +++++Maxime ? + tu te retournes + le petit mot

- S::A +
305. MAXI : S / A
306. EEEE : non ::/ loupé
307. MAIT (*Maxime s'est retourné et regarde la tableau avec le sourire*) : regarde-le bien / tu me dis comment i' s'écrit Maxime ?
308. MAXI : C avec une cédille ++ A
309. ÉLÈV : ho/ i' s'est encore trompé
310. MAIT : non i' s'est pas trompé
311. ÉLÈV : il a dit C
312. MAIT: C avec une cédille A / attention Maël / tu regardes bien les mots ++ tu te retournes vers moi + CHOISSSENT
313. MAËL : C / H / O / I + S / I / deux S / (*les trois dernières lettres sont enchainées pour former la terminaison verbale*) E / N / T
314. ÉLÈV : bravo
315. MAIT: bravo non on a dit pas d'applaudissements / ah je vais demander à Loane de se retourner / et de m'épeler le petit mot / la première partie de D'EUX-MÊMES / D'EUX juste
316. LOANE : D apostrophe E + U / X
317. MAIT : très bien / et pour finir / Ibrahim se retourne / et m'épèle la deuxième partie de cette expression / le mot MÊMES / i's sont reliés par un tiret / et puis
318. IBRA : [inaudible]
319. MAIT : on entend rien / même moi
320. IBRA : M / E avec un accent ++++
321. ÉLÈV : circonflexe
322. MAIT : circonflexe
323. IBRA : M / E / S
324. EEEE : et petit point
325. MAIT : je pense que vous êtes prêts à aller écrire cette phrase
- [...]
- 58' 42 - 59' 32
326. MAIT : je vais vous laisser recopier la phrase tout seuls, sans effacer de mots rien / vous avez le droit de prendre le temps que vous voulez / mais par contre (*rire entendu*) § E : sans faute §§ mais pas l'ombre d'une faute / à l'horizon +

vous avez le droit de bien regarder tous les mots / attention hein / on est grands /
on regarde pas une lettre on l'écrit / on regarde pas une lettre on l'écrit / ça je
veux pas / on prend le mot dans sa mémoire (*brouhaha*) / on l'écrit =
CHOISISSENT / si tu l'écrit sans regarder / si tu le prends dans ta mémoire =
une fois que tu l'as écrit / tu vérifies / d'accord ? allez c'est parti #

327. LILY : après on peut gommer si on l'a #

328. MAIT : ah mais bien sûr + moi ce que je veux / c'est voir arriver des cahiers sans
fautes

*Les élèves écrire sans lever le crayon sur choisissent (Grégory, Lily) , livre (?) parle
(Philippe).Grégory ne lève pas la tête pour récupérer CE Philippe écrit D'EUX-
MÊMES en trois fois à cause du tiret mais garde le crayon sur le E final pour vérifier le
S. De très nombreux élèves copient la phrase sans erreur.*

Annexe VII-b-9

Transcription SEO NB 4 – CP 09 04 10

Pourquoi le baobab va-t-il donner ses fruits et sa recette à Pa'a ?

Le baobab veut le remercier parce qu'il a été généreux

durée transcrite atelier 5'19" + 17'55 + 3'44" = 27'58"

À 13'55" un élève remarque que ce n'est pas trop long

[...]

travail en atelier

groupe orange : Léo – Mathias – Kenny Les deux autres élèves doivent aider Kenny , arrivant tardif qui ne sait pas ses lettres en cursives Pour PARCE QUE c'est Kenny qui doit écrire Léo a proposé P et A, Mathias un P un A et un S. (17' – 17'58)

1. MAIT : vous êtes surs ? y a pas un endroit /où on peut le trouver / ce mot / on l'a pas déjà écrit ?
2. MATH : dans les phrases
3. MAIT : ah / alors cherche le Mathias dans les phrases / vas le chercher (12s où Mathias se lève et revient avec le classeur ouvert à la page de Ami-ami dans laquelle il sait que se trouve PARCE QUE ; installation du classeur 15s) alors montre lui où y a écrit PARCE QUE et dis lui les lettres / tu retrouves Mathias parce que ? (Mathias pointe aussitôt le mot) alors là y'a écrit PARCE / QU'IL = il veut le remercier / parce que qu'il =

25' 40- 28'40" Kenny qui est pourtant incapable de faire ses lettres est frustré de ne pouvoir écrire (« ah mais mince et moi::: » ; bien qu'il ne sache pas écrire le début de GÉNÉREUX, il prend le stylo des mains de Mathias Ensuite l'enseignante doit passer trois minutes avec un très fort étayage pour faire encoder le mot ... JÉNÉRE

groupe rose – Yohan – Maxence – Alexis Les élèves ont ouvert le classeur à la page de Petit Kangourou (18'25" -19')

4. MAXE : parce qu'il veut / être en sécurité
5. YOHAN : PARCE QU'IL / comme ça
6. ALEX (qui doit écrire) : OK
7. YOHAN (en montrant sur le classeur) : non t'écris PARCE
8. ALEX : d'accord +

9. MAXE : attends / P / A / R
10. ALEX : C / E / (*lève le feutre*) c'est bon PARCE (*passé le feutre à Maxence*)
11. YOHAN (*surveillant ce que fait Maxence et toujours le doigt sur le classeur*) :
QU'IL oui Q + U virgule
12. ALEX : non y'en a pas d'virgule/ ça c'est un apostrophe
groupe marron : Brice - Lisa – Kimia Les élèves pensent qu'ils doivent écrire EST GÉNÉREUX donc réfléchissent sur le EST 19'20-21'36''
13. LISA : mets toutes les manières / et après on verra quand on s'ra au tableau ++
14. KIMIA (*écrit très vite l'un sous l'autre ET et EST*) : et après quoi ? ++ on en met
que deux
15. [...] *Maitresse rectifie en indiquant qu'il faut écrire*
16. MAIT : y'a pas de EST / c'est il a été + c'est pas il est généreux / c'est il a / été
généreux
Kimia écrit A et on entend un élève dire ÉTÉ mais peut-être pas dans le groupe.
Brice veut mettre un accent
17. KIMIA : accent [inaudible] de l'autre côté
18. LISA : l'accent tu repasses (*en le dessinant au crayon à papier*) dans ce sens
19. KIMIA (*qui tient presque le stylo de Brice*) : E accent T / A / I (*pendant que Brice répète A / I, Kimia et Lisa sont allées chercher le classeur certainement pour chercher HEUREUX*)
groupe bleu : Dylan – Hélia : 21'43'' – 22'35
20. MAIT : PARCE QU'IL / est-ce que vous avez déjà écrit PARCE qu'il ? on l'a
écrit dans = quelque part PARCE QU'IL ?
21. HÉLIA : euh je crois pas
22. MAIT : tu crois pas ? + tu crois pas ? et toi Dylan / est-ce que tu penses qu'on a
écrit PARCE QU'IL ? (*réponse de Dylan inaudible*) non ? / qu'est-ce qui est
écrit là ? tu peux me lire c'qui est écrit là Dylan ? +++ (*lui fait poser le classeur ouvert sur la page de Petit Kangourou*) et toi Hélia ?
23. DYLAN : petit
24. MAIT PETIT très bien
Dylan reconnaît les premiers mots en s'accrochant au sens parce qu'il a l'histoire en mémoire Il propose donc DE SA POCHE pour PARCE QUE
25. MAIT : et toi Hélia tu l'aides ?

26. HÉLIA : PARCE QU'IL +
27. DYLAN (*avec Hélia*) : est en sécurité
28. MAIT : très bien Dylan / alors PARCE QU'IL / il me semble qu'il y est là ++
d'accord ? (*Hélia prend le feutre*) d'accord ?
29. DYLAN : un P (*Il dicte toutes les lettres à Hélia Il confond C et S mais s'en aperçoit et PARCE est écrit correctement*)

[...]

débat écriture : 29' 53" - 47' 48"

Le	baobab	veut (3x)ve	le	remrcier remaircier remèrcié remarce	parce qu'	il	à (3x) a (3x)	était été etet ét été	geunéreu geunéreux génère jénère gétaire jenéré
----	--------	-------------	----	---	-----------	----	------------------	-----------------------------------	--

30. MAIT : et justement Lisa + puisque tu es prête // tu vas nous rappeler // la phrase
que nous devons écrire +
31. LISA (*en segmentant légèrement les mots ; le QU est prononcé avec le IL*) : le /
baobab / veut / le / remercier (*avec une petite hésitation sur la fin du mot*) / par /
c'qu'il / a / été / généreux
32. MAIT : on compte les mots ? on y va § E : neuf §§ (*en montrant sur ses doigts et
en segmentant la chaîne orale en mots*) LE / BAOBAB / VEUT / LE /
REMERCIER / PARCE / QU' IL (*prononcé en une syllabe ... mais avec deux
doigts*) / A / ÉTÉ / GÉNÉREUX (*Dylan compte sur ses doigts et tente d'adapter
son décompte en suivant ce que fait la maitresse*)
33. EEEE : onze
34. MAIT : onze mots
35. ÉLÈV : on::ze / c'est beaucoup
36. ÉLÈV : c'est pas long:
37. MAIT : (*en segmentant en traçant des traits adaptés à la taille des futurs mots au
tableau*) LE / BAOBAB / VEUT / LE / REMERCIER / PARCE / QU' IL / (*en
plaçant l'apostrophe et avec petit regard entendu qui manifeste la difficulté de
la segmentation*) / A / ÉTÉ § E : heureux §§ GÉNÉREUX ++ § E : pas heureux

- §§ + alors / on regarde ce que vous avez écrit + d'accord Alexis ? / on y va ? +
alors / LE (*en montrant les diverses occurrences*)
38. LISA : y'en a deux qui z'ont oublié la majuscule
39. MAIT : y'en a deux qui ont oublié = § Es : la majuscule §§ la majuscule
40. EEEE : le bleu et le orange
41. MAIT : a ::lors on y va / nous on va pas l'oublier + on va l'écrire = (*en écrivant*)
avec la majuscule / LE / baobab + on regarde le mot BAOBAB (*en montrant
rapidement toutes les bandes*) // et on s'aperçoit que ?
42. ÉLÈV : il est écrit au tableau
43. MAIT : ah bé il est écrit au tableau / donc i' suffisait = § Es : de le recopier §§ /de
le recopier Ellie tu es d'accord ? (*3s de brouhaha où les élèves disent que ceux
qui écrivent ont dû recopier , pendant que maitresse commence à écrire*)
44. MAIT : chtt merci / (*en écrivant et en segmentant un peu les syllabes*) BA / O =
LE BAOBAB + VEUT / alors (*en montrant les bandes de haut en bas*) on l'a ici
/ ici / ici / et ici § E : le §§ Lelia ?
45. LELIA : V / E il existe pas
46. MAIT : V / E il existe pas
47. ARNA : si il existe / mais pas = dans un grand mot / mais tout seul il existe pas
48. MAIT : tout seul / le mot tout seul / il existe pas / mais dans un autre mot on
pourrait l'écrire comme ça mais à l'intérieur du mot / d'accord / donc i' va
s'écrire comment ? est-ce que tu peut me dire les lettres Anna ?
49. ANNA : V / E / U / T
50. MAIT : on l'avait déjà rencontré
51. EEEE : oui #
52. YOHAN : Maxence Alexis et moi on a r'gardé / là-bas (*en montrant la pile de
classeurs sur la gauche du tableau*)
53. MAIT : où ça ?
54. MAXE (*montrant la pile de classeurs*) : dans les cahiers rouges
55. MAIT : dans les cahiers / d'accord
56. ÉLÈV (*pendant que M écrit*) : ça y'est dans Petit Kangourou ne veut pas sortir
de = de la poche de sa maman
57. MAIT (*M pointe l'élève dont elle reprend les parole*) : Petit Kangourou ne VEUT
pas / c'était le même

58. JEAN : ne veut-il pas / c'est ne veut-il #
59. MAIT : oui Mickaël ?
60. MICK : peux aller mettre mes lunettes ?
61. MAIT : pardon ?
62. MICK : j'peux aller mettre mes lunettes ?
63. MAIT : oui vite fait + (*revenant montrer sur les quatre bandes*) le baobab veut =
LE / LE / LE / LE § E : fastoche §§ je crois que tout le monde est d'accord (*en écrivant*) + § E: on peut l'mettre à la boîte bleue = à la boîte verte §§ § E : on l'a déjà mis §§ REMERCIER § E : [RƏMƏRSje] ah §§ alors (*en montrant sur les différentes bandes et en faisant la diérèse*) / [RƏMƏRSje] + [RƏMƏRSje]+
[RƏMƏRSje] / alors // est-ce que / parmi les façons Léo / d'écrire ce mot + y'en aurait pas un + qui ne ferait pas / [RƏMƏRSje] (*donc M n'a pas lu les formes écrites, elle a répété à chaque fois la forme orale du mot et les élèves reconnaissent cette conduite*)
64. ÉLÈV : celui du orange ça fait [RƏmƏRSje]
65. MAIT : (*en gardant le doigt pointé sous la forme*) [RƏ / mƏR / sƏ] / donc celui là / il est pas possible / d'accord § E : oui ça fait même pas [RƏMƏRSje] §§ alors maintenant on a [RƏMƏRSje] comme ceci (*en montrant à nouveau les écritures sur les bandes*) / [RƏMƏRSje] comme ceci / et [RƏMƏRSje] comme celui-là / § E : maitresse §§ / le début vous êtes tous d'accord + § E : R / E §§ R / E / après par contre vous n'êtes plus d'accord / j'écris [mƏR] = + Hélia ?
66. HÉLIA : pourquoi [inaudible] ?
67. MAIT : ah / Lélia ?
68. LÉLIA : le groupe des marron et bé i's ont écrit [RRR]
69. MAIT : ah / et donc i' manquerait ici § E : un A §§ une lettre pour faire ? #
70. MICK : maitresse #
71. ÉLÈV : [ƏR]
72. MAIT : [ƏR] #
73. MICK : maitresse / dans MER / et bé y'avait une étiquette y'avait écrit MER
74. MAIT : toi tu avais vu une étiquette où y'avait écrit MER ?
75. MICK : oui
76. MAIT : est-ce qu'y a pas par hasard § E : comme là-bas où y'a écrit MER §§ un endroit = un mot qu'on connaît = quand même pas mal / même si / (*avec une*

- petite voix qui indique une connivence*) on va pas souvent à l'école ce jour là ?
77. ÉLÈV : sa mère + (*M interroge Kimia de la main*)
78. KIMIA : MERCREDI
79. MAIT : MERCREDI / on l'a pas cette syllabe ? (*avec la main qui englobe la zone de l'oreille*)
80. EEEE : si
81. MAIT : MER:: / CREDI
82. EEEE : E / R
83. MAIT : et ça s'écrit (*avec un petit geste vers l'affiche sur la porte*) M / E / R / et bien dans RE / MER / CIER ça va s'écrire aussi comme dans MER / credi § E : c'est le rose / c'est le rose §§ (*en montrant le mot sur la bande rose, l'intonation est d'abord à peine interrogative*) c'est comme ici le rose / (*l'intonation est clairement interrogative*) ils l'on écrit comme moi ?
84. EEEE : non
85. MAIT : non / comment ils ont écrit le [ɛ] ?
86. EEEE : A / I
87. MAIT : A / I / donc c'est pas le même ici / d'accord ? +(*en montrant le bleu*) il était écrit correctement / presque correctement ici / parc'que = qu'est-ce qu'y'a qui va pas sur celui-là ? +
88. DIÉGO : l'accent § E : y'a pas le É §§ l'accent
89. MAIT : oui / Diégo très bien / sur celui-là y'a un accent / alors que quand on écrit MER ici (*en montrant sur le tableau*) on a pas besoin de mettre l'accent / REMER / [si / je] / alors ici par contre (*en montrant successivement les bande 1, 2, 3*) [si / je] il a été écrit pareil / (*en restant sur la 3 bleue*) là pas tout à fait ++ le baobab veut le [Rəməɾsjɛ] = Lélia
90. LÉLIA : moi je sais / C / I / E / R
91. MAIT : pourquoi pour toi c'est comme ça ?
92. LÉLIA : parc'que je l'ai déjà vu ce mot
93. MAIT : tu as déjà vu ce mot + et tu l'as toujours vu écrit comme ça ? d'accord mais // en fait i' s'écrit pas forcément toujours comme ça / mais ++ oui
94. BRICE : parc' que dans SORCIER / il est écrit #
95. MAIT : ah dans SORCIER il est écrit comme ça aussi / on en connaît d'autres des mots avec le [e] qui s'écrit comme ça § E : dans SORCIÈRE §§ non // pas dans

- SORCIÈRE / dans SORCIER d'accord / on a aussi JAN = (*en montrant la porte*)
96. EEEE : VIER / FÉVRIER / POMMIER § M : (*en écrivant*) REMERCIER §§ POMMIER
97. MAIT (*avec un geste d'approbation*) : et POMMIER
98. ÉLÈV : CERISIER
99. MAIT : donc dans REMERCIER / (*en le pointant*) i' va aussi s'écrire de cette façon là / (*en repointant les mots qu'elle lit au tableau pour que tous sachent où ils en sont*) le baobab veut le (*en faisant encore légèrement la diérèse*) remercier / PARCE QU'IL / alors (*en revenant montrer sur les bandes*) / il a été écrit de la même façon ici (*sur la bande 3 bleue*) / et ici aussi (*sur la bande orange 4*) / parce que vous êt' allés = § E : chercher §§ Jeanne ?
100. JEAN : chercher #
101. MAIT (*en désignant encore Jeanne pour situer l'échange*) : chercher où ?
102. JEAN : dans les cahiers
103. MAIT : dans les cahiers / quelle était l'histoire (*la main fait de petits tourbillons à hauteur de la tête pour schématiser la mémoire*) dans laquelle on avait écrit PARCE QU'IL ? (*donnant la parole du geste à un élève qui lève la main*)
104. EEEE : Petit Kangourou
105. MAIT : Petit Kangourou § E : parce qu'il §§ parce qu'il est / (*avec les E*) en sécurité
106. JEAN (*pendant que maitresse écrit*) : parce qu'il + est trop + compliqué + dans Ami-ami
107. ÉLÈV : non c'est DIFFICILE
108. MAIT : on l'avait déjà écrit / on l'a retrouvé dans les / cahiers / § E : parce qu'il est §§ et on l'a donc écrit comme il faut / le baobab veut le remercier parce qu'il #
109. ÉLÈV : (*peu audible*) petit ami / aussi
110. MAIT : A / parce qu'il / A / Alexis (*en montrant le premier qui est avec un accent grave*) § E : on l'a écrit au tableau A §§ / (*M montre les suivant ; sur la bande rose les élèves ont indiqué deux forme selon la procédure du « doute »*)
111. EEEE : A / A (*M continue de pointer les formes*)
112. MAIT : et A ici § E : c'est comme BAOBAB §§ + alors + vous vous avez = y'en

- a qui ont choisi + et visiblement + y'en a qui ont ? +++ hoho ? / y'en a qui ont ?
113. ÉLÈV : mis deux façons
114. MAIT : qui ont mis deux façons
115. ÉLÈV : oui c'est nous
116. MAIT : c'est vous
117. ÉLÈV : il est écrit au tableau / il est écrit au tableau
118. MAIT : le baobab veut le remercier parce qu'il / A / on a le choix entre le À =
Léo = avec l'accent / et le A § E : seul §§ seul / et ici il va falloir l'écrire / § E :
accent / (*en voyant M écrire*) seul §§ sans accent #
119. ÉLÈV : maitresse
120. MAIT : IL / A / on l'écrit / sans accent
121. LÉLIA : des fois c'est A / S aussi
122. MAIT : parfois c'est A / S aussi / tu as raison / parfois on le trouve aussi écrit A / S
= tu t'assois comme il faut Alexis s'il te plaît = il a / ÉTÉ / alors (*M déplace une
affichette pour que les élèves voient bien la bande 1 puis montre le mot*) ici il a
été écrit comme ça / (*sur la bande rose*) ici comme ceci / § E : on l'a déjà vu §§
là / (*en montrant les essais sur la bande bleue*) i's ont cherché je crois / (*et
finissant sur la bande orange*) et ici comme ça
123. EEEE : maitresse / on l'a / on l'a #
124. MAIT : alors / y'a plein de gens qui ont des choses à dire / vas-y
125. BRICE : c'est E avec un accent T / A / I / T / parce que + on l'a déjà vu #
126. MAIT : on l'a déjà vu écrit comme ça / est-ce que parce qu'on l'a déjà vu écrire =
écrit comme ça / ça veut dire que i' s'écrit forcément comme ça ici ?
127. EEEE : non non
128. MAIT : (*M fait des gestes des mains pour faire la balance*) c'est pas parce qu'on
l'a déjà vu qu'i' s'écrit comme ça / § E : moi je sais §§ on sait qu'il existe écrit
comme ça / mais §§
129. LISA : dans les roses / ÉTÉ / c'est écrit de la manière = de la façon l'été
130. MAIT : de la = (*en désignant Kimia qui lève la main*)
131. EEEE : de la saison
132. MAIT : de la saison / c'est vrai que
133. ÉLÈV : souvent i' s'écrit comme ça
134. MAIT : souvent i' s'écrit comme ça

135. ÉLÈV : oui parce que maitresse et puis ?
136. MAIT : Pierre
137. ÉLÈV : ils l'ont dit
138. MAIT : ils l'ont dit / d'accord donc / on sait que i' peut s'écrire comme ça (*en montrant ÉTAIT sur la bande marron*) parce qu'on l'a déjà vu / mais on sait aussi qu'i' peut s'écrire comme ça (*en montrant ÉTÉ sur la bande rose*) / et que la saison s'écrit comme ça
139. ÉLÈV : on doit écrire [ete] § M : là c'est comme dans la saison §§ on doit écrire [ete] mais là-bas i's ont écrit [etɛ] #
140. MAIT : ah là-bas i's ont écrit [etɛ] § E : au marron §§ c'est vrai que parfois on peut le prononcer de cette façon-là / tu as raison § E : [etɛ] §§ (*en reprenant la lecture de la phrase et en montrant les mots au tableau*) le baobab / veut le remercier / parce qu'il a / [ete] (*en montrant qu'elle va écrire*) moi je vais vous le dire / le [ete] ici + i' va s'écrire (*avec un geste qui schématise l'acceptation d'un paradoxe,*) de la façon de la saison / (*brouhaha*) et pourtant on ne parle pas #
141. ARNA : les bleu i's ont pas écrit (*M lui donne la parole de la main*) = i's ont écrit que ET
142. MAIT : oui effectivement ici ils n'ont pas écrit [ete] ils n'ont écrit que ET / donc ici ça marchait pas (*donne la parole à Jeanne de la main*)
143. JEAN : ma maman elle m'a dit que ÉTAI / E avec un accent avec T / A / I ça faisait [ete]
144. MAIT : [e / tɛ] / parfois on le prononce de cette façon-là / mais c'est compliqué parce que ça dépend (*avec un geste d'oscillation verticale qui schématise nord / sud*) où on habite / et des fois on le prononce aussi avec un [e]
145. JEAN : mon papa et ma maman i's prononcent # (*M fait taire de la main*)
146. MAIT : c'est bon (*reprend la lecture en montrant les mots*) le baobab veut le remercier parce qu'il a été (*revenant vers les bandes et tentant de retrouver les mots*) GÉNÉREUX § E : on est pas d'accord §§ GÉNÉREUX alors là ++ plein de façons / d'écrire ce mot = il est difficile à écrire
147. KIMIA : parce qu'on savait pas de quelles lettres = parce qu'on l'a écrit deux fois parce qu' #
148. MAIT : tu veux bien me parler plus fort / je ne t'entends pas bien

149. KIMIA : on savait pas lequel mettre / donc on en a écrit #
150. MAIT : alors / lequel mettre ? de quoi tu parles ?
151. KIMIA : enfin on savait pas / mm si on mettait GÉNÉREUX sans = sans X ou avec un X
152. MAIT : à la fin tu veux dire ? = on va commencer = alors à la fin tu as hésité (*avec les mains qui schématisent le doute en allant d'un côté puis l'autre*) si y'avait un X ou si y'avait pas de X d'accord § E : maitresse§§ est-ce que y'a que qu'chose qui vous a aidé à le mettre / à pas le mettre ? Lélia ?
153. LÉLIA : maitresse #
154. MAIT : Lélia / on parle de quelque chose / est-ce que tu réponds à ma question ? ou est-ce que tu vas ailleurs ? + on reviendra après = moi je voudrais savoir = rester sur c'que dit Kimia / à GÉNÉREUX à la fin (*un élève tente de déchiffrer une des écriture*) i's ont pensé = i's savaient pas trop si y'avait un X ou si y'avait pas un X / et moi je vous demande est-ce que / vous vous êt' aidés de quelque chose pour choisir de le mettre ou de pas le mettre (*donnant la parole du regard à Kimia*)
155. KIMIA : dans = enfin = parce que dans quelques histoires y'avait été / HEUREUX
156. MAIT (*avec les mains qui tournent en moulin pour montrer l'équivalence*): donc [ØRØ] + [ʒene // RØ] on entend (*en montrant son oreille*) / la même chose
157. ÉLÈV : à la fin y'a [RØ]
158. MAIT : à la fin y'a = [RØ] / et ça pourrait = effectivement s'écrire de la même façon / et ben vous avez eu raison de l'écrire comme / HEUREUX = GÉNÉREUX / ça s'écrit comme HEUREUX à la fin #
159. LÉLIA : maitresse #
160. MAIT : voilà vous avez eu raison et (*les mains tournent sans arrêt pour schématiser la circulation entre identité de son et identité de graphie*) c'est vrai que parfois y'a des mots que l'on pourrait mettre ensemble comme ça parce que / i's se ressemblent / on entend la même chose / et même on va écrire la même chose (*en donnant la parole du doigt*) oui Ellie
161. ELLI : le groupe des orange / et ben GÉNÉREUX c'est pas bien écrit parce que (*M revient montrer sur la bande la forme concernée*) le J c'est = il est mal écrit on le fait = sauf qu'après on fait une boucle

162. MAIT : oui mais ici c'est Kenny qui l'a écrit / et Kenny il l'a écrit comme i' savait l'écrire d'accord / donc on va considérer que c'est le bon même s'il est pas écrit comme nous on a l'habitude de l'écrire c'est quand même un J / d'accord Ellie ? *(en allant vers Lélia qui a plusieurs fois dit maitresse)* oui
163. LÉLIA : le groupe violet / le groupe bleu et le groupe rose i's ont écrit [ʒenɛR]
164. MAIT : ah:: i's'ont écrit [ʒenɛR:] / i's ont pas écrit GÉNÉREUX comme dans HEUREUX : donc à la fin on est d'accord / et au début alors ? *(montre la bande 3, bleue)* au début *(montre la rose puis la bleue)* ici y'a un G et un É / ici aussi *(montre la marron)* là y'a un G un E et un U *(donne la parole du doigt)*
165. JEAN : parce que ça fait [ø] aussi
166. MAIT : ça fait [ø] aussi le E et le U hein les garçons Dylan Diégo et Léo / le E et le U ça fait [ø] + donc ici *(en montrant du doigt la bande 1)* ça fait [ʒø + neRø] / est-ce qu'on veut écrire [ʒøneRø] ?
167. EEEE : non
168. MAIT : non on veut écrire // [ʒe + ne Rø] *(en montrant l'élève qui vient de parler)* alors on va écrire [ʒe + ne /Rø]
169. ÉLÈV : un G
170. MAIT : un G + et ensuite pour faire le son [ʒe] *(en montrant son oreille)* § E : un R§§ eh regardez comment ils l'ont écrit les autres là / vous êtes en train de vous mélanger *(revient pour montrer sur la bande rose)*
171. DYLAN : un E accent
172. MAIT : un E avec un accent / bien Dylan ? ça fait quoi le E avec un accent ?
173. DYLAN : [e]
174. MAIT : ça fait [e] comme dans [ʒe // neRø] / *(en écrivant)* ça va s'écrire comme ça [ʒe] après i' faut écrire [ne] alors on va écrire un N et puis de nouveau // un É / un E avec l'accent dans le bon sens § E : un R §§ et ensuite *(en écrivant lettres à lettre)* R + E + U + X comme dans = ? § E : HEUREUX §§ HEUREUX #
175. EEEE : petit point! petit point !
176. MAIT : et on oublie pas le petit point +++ c'est bon ? *(donne la parole du doigt)*
177. JEAN : mais dans le groupe rose i's ont pas écrit avec un G mais au-dessous avec un J
178. MAIT : c'est vrai et la maitresse *(montrant avec les mains comme une disparition*

- en l'air)*
179. JEAN : elle le voit pas
180. MAIT : elle le voit pas / et pourquoi elle le voit pas ?
181. ÉLÈV : parce qu'elle regarde les G pas les J
182. MAIT : parce que la maitresse / (*en montrant la place de la mémoire*) le mot GÉNÉREUX ?
183. EEEE : elle l'a dans la tête !
184. MAIT : elle l'a dans la tête § E : alors elle regarde pas §§ alors j'ai pas besoin de regarder / et je sais / qu'on doit écrire un G / je suis peut-être allée un peu vite tu as raison / on aurait dû / se poser la question / pourquoi pas = #
185. JEAN : un J
186. MAIT : ça aurait pu être possible puisque le J i' fait bien = #
187. ÉLÈV : [3]
188. MAIT : mais moi je savais / et donc / je suis allé très vite / d'accord , (*brouhaha*) attendez / pas tous en même temps (*donne la parole du doigt*) vas-y
189. ÉLÈV : des fois le G i' fait [g]
190. MAIT : ha :: des fois le G i' fait [g] tu as raison / tu connais un mot dans lequel i' fait [g] (*brouhaha*)
191. ÉLÈV : GARÇON
192. MAIT : GARÇON voilà (*brouhaha 5s*) pas tous en même temps / Ellie ?
193. ELLI : ça fait pas [g] quand y'a un G et un E / ça fait [g] quand y'a un G et un U
194. MAIT : ça fait [g] quand y'a un G et un U tu as raison / ++++ chhht on s'arrête-là / on a notre phrase / on va la relire tous ensemble / Léo avec nous (*M prends son bâton pour montrer*) Diego aussi
195. MATH : le Baobab veut le remercier#
196. MAIT : pas tout seul Mathias / tous ensemble j'ai dit
197. EEEE : (*pendant que M montre les mots donc en segmentant un peu mais saute le IL avec son bâton*) le / baobab / veut / le / remercier / parce / qu'il / a / été / généreux #
198. KIMIA : maitresse
199. MAIT : oui
200. KIMIA : dans gâteau et garçon et bé [inaudible]
201. MAIT : ah dans gâteau et garçon = tu écoutes Ellie parce que je crois que

202. KIMIA : y'a un A et
203. MAIT : y'a un A / alors ça marche avec le U / et ça marche aussi
204. KIMIA : avec le A
205. MAIT : avec le A ça peut faire [g] avec le U mais aussi avec le A / d'accord
206. JEAN : y'a quelqu'un qui a dit que Jeanne ça pouvait s'écrire avec un G / sauf que Jeanne / c'est un prénom anglais
- préparation de la copie (47'49"-51'05")*
207. MAIT : on va essayer de bien se mettre dans la tête la façon dont s'écrivent les mots avec notre petit jeu + et on fait la copie ++ tout à l'heure / parce que là on va pas avoir le temps / j'aimerais juste ++ qu'on essaie de se souvenir un petit peu / de quelque mots / ++ tiens (*en effaçant ÉTÉ*) ++ Diego (*brouhaha*) j'entends pas c'qu'il a dit
208. ÉLÈV : il a dit ÉTÉ
209. MAIT : oui mais y'en a qui ont fait du bruit / et comme je suis à côté d'eux / c'est eux que j'entends et pas Diégo
210. DIÉGO : ÉTÉ
211. MAIT : ÉTÉ / tu me dis comme ça s'écrit
212. DIÉGO : E accent =
213. MAIT (*en le faisant*) : oui / dans le bon sens hein
214. DIÉGO : T / E accent
215. MAIT : et encore E accent
216. ÉLÈV : c'est bizarre / E accent T / E accent
217. MAIT : (*en effaçant VEUT*) d'accord ++ Dylan ?
218. DYLAN (*avec assurance*): VEUT
219. MAIT : très bien on y va
220. DYLAN (*toujours avec assurance et sans trainer*): un V
221. MAIT : oui
222. DYLAN : un E
223. MAIT : oui::
224. DYLAN : un un U #
225. MAIT : très bien
226. DYLAN : un E #
227. ÉLÈV : un T #

228. DYLAN : non un T
229. EEEE : très bien::
230. MAIT : très bien (*réfléchit puis efface GÉNÉREUX*) hou difficile ++ (*s'adressant à Mickaël*) c'est pour toi ? / allez c'est parti / on l'aide hein quand même si:::/ s'il a besoin
231. ÉLÈV : non mais c'est facile
232. MICK : c'était quoi déjà ce mot ?
233. MAIT : ah ah
234. JEAN: : et bé relis la phrase Mickaël ?
235. MAIT : allez relis la phrase Mickaël
236. EEEE (relisent la phrase de manière peu audible) : ÉTÉ GÉNÉREUX
237. MAIT : d'accord / GÉNÉREUX
238. MICK (*pendant que maitresse écrit*) : G / E accent / N / E accent ++ R E
239. MAIT : R + E =++ vous êtes d'accord ?
240. EEEE : non
241. MAIT : manque un petit quelque chose
242. LISA : et aussi le X
243. LÉLIA : le U / X
244. MAIT : le U d'abord
245. EEEE : le X
246. MAIT : et le X après / alors attention à la fin / j'ai mis GÉNÉREUX E / U / X §
Dylan : maitresse §§ comme dans HEUREUX
247. DYLAN (*avec le sourire et en pointant la fin de la phrase*) : ! t'as oublié le petit point
248. MAIT : j'ai oublié le petit point / merci Dylan heureusement que tu es là #
249. JEAN : mais pourquoi tu l'as effacé / le p'tit point ?
250. MAIT : oh tiens (*effaçant BAOBAB*)
251. EEEE : il est pour moi (*la maitresse désigne Benjamin*)
252. BENJ : BAOBAB
253. MAIT : allez BAOBAB
254. BENJ : B / A / (brouhaha)
255. JEAN (*très fort*) : maitresse i' faut qu'tu l'effaces en haut / sinon y va recopier
256. MAIT : Jeanne tu me cries dans les oreilles

257. BENJ : B / A / B
258. JEAN : mais i' recopie en haut
259. MAIT : eh / il a pas le droit de recopier en haut ? il a pas le droit de s'aider des choses = vous vous aidez pas vous des choses = qui sont écrites partout ?
260. BAPT : non:::
261. MAIT : bah / qui c'est qui me dit non ?
262. ÉLÈV : Bapti:::ste
263. MAIT : t'as tout dans la tête ? t'es fort si t'as déjà tout dans la tête

Pour finir KIMIA a du mal a épeler remercier et Maxence épèle sans problème PARCE QU'IL avec l'apostrophe.

Annexe VII-b-10
Transcription SEO NO 5 - CE1 07 12 10

Pourquoi ce surnom d'"homme-d'infinie-ressource-et-sagacité" ?

Le marin a sauvé les futurs naufragés avec ce qui lui restait

durée transcrite : 2' 22" + 4' 30" + 12' 02" = 18' 54"

préparation des ateliers (28' 22" – 30' 44")

1. MAIT : je redis la phrase que Maël a proposée et qu'on a arrangée / (*la main scande mais les unités sont plus des groupes que les mots comme en début de CP*) le marin a / sauvé les futurs naufragés ++ (*accompagnée par des élèves*) avec ce qui lui restait / (*la main poursuit la scansion de l'écriture en l'air*) le marin a sauvé les futurs naufragés avec ce qui lui restait
2. THOM : on peut mettre [inaudible]
3. RÉMI : est-ce qu'on compte ?
4. MAIT : est-ce qu'on compte on compte ? c'est toi qui compte ++ allez toi tu dis la phrase / nous = tu coupes bien après chaque mot et nous on compte /
5. RÉMI : (*tous les élèves comptent sur leurs doigts*) LE / MARIN / A / SAUVÉ / LES / AUTRES § M : FUTURS §§ les FUTURS / MARINS § M : NAUFRAGÉS §§ ++
6. EEEE (*avec M*) : AVEC / CE / QUI / LUI / RESTAIT / douze !
7. MAIT : facile / (*brouhaha*) i'y a Thomas qui veut demander quelque chose
8. THOM : est-ce qu'on peut mettre des virgules ?
9. MAIT : est-ce qu'on peut mettre des virgules ?
10. EEEE : oui ! oui !
11. MAIT : je vais la redire / vous l'écoutez bien ++ le mar = (*toussotement*) / (*toujours des mouvements de la main mais qui là sont bien sur des groupes de souffle*) le marin a sauvé / les futurs naufragés / avec / ce qui lui restait /
12. ÉLÈV : oui [inaudible]
13. MAIT : Ibrahim ?
14. IBRA : après NAUFRAGÉS
15. MAIT : après NAUFRAGÉS ?
16. EEEE : oui / non

17. MAIT : le marin a sauvé les futurs naufragés + (*avec un mouvement d'élan du bras*) avec ce qui lui restait
18. EEEE : oui::: !
19. MAIT : alors d'accord / après NAUFRAGÉS / ça tombe bien NAUFRAGÉ je le donne
20. EEEE : ouais
21. MAIT : i'y a le [o] / i'y a le [3] alors je le donne / attention (*en écrivant*) ++ ce mot-là + je le donne / tel qu'il est dans le dictionnaire ! + ça veut pas dire / que dans votre phrase / il ne devra pas subir / une ou deux petites transformations
22. EEEE : ah :::
23. THOM : ah oui parce que il est invariable
24. MAIT : ah non il est pas invariable / on peut dire UN NAUGRAGÉ / DES (*accompagnée par des élèves*) NAUGRAGÉS / LE NAUFRAGÉ / qu'est-c'que tu dis Marie ?
25. MARIE : i' va falloir mettre un S ?
26. GRÉG : (*affirmatif et étonné*) c'est un nom commun
27. MARIE : les nouveaux
28. MAIT : les futurs naufragés / (*en désignant Grégory*) qu'est-ce que tu dis toi ?
29. GRÉG : c'est un nom commun
30. MAIT : ah c'est un nom commun / ah oui / alors si c'est un nom commun / nous on sait des choses
31. LILY : (*avec assurance*) X ou S
32. MAIT : je redis la phrase § E : les naufragés §§ je redis la phrase § E : les naufragés §§ je redis la phrase parce que j'aimerais bien que quand on va se mettre à écrire / on connaisse cette phrase

[...] 30' 44" - 31' 20" : mémorisation de la phrase puis organisation des ateliers ; aucun travail sur le décompte des mots

REMI (*hors caméra à 31' 20"*, pendant qu'il vient chercher le matériel pour écrire près du micro) : Maël / Maël / c'est vrai que à NAUFRAGÉ ça devrait surement être un X / [inaudible] les noms communs quand i's terminent par une voyelle / c'est souvent un X
Le travail de préparation porte sur l'atelier mémorisation (les mots du visage) et pas sur l'atelier écriture. Les élèves manifestent un intérêt partagé pour ces mots : ils observent les manières d'écrire, disent qu'ils savent déjà des mots par coeur, signalent

les récurrences qui permettent de s'en rappeler.

36' 49" - 41' 19" groupe vert : Ryan – Lola – Maxime

Lola écrit MARIN sans erreur et sans hésitation ; Ryan écrit A sans discussion, Lola et Maxime répètent SAUVÉ deux ou trois fois

33. MAXI : comment j'écris à SAUVÉ
34. LOLA : S ++ mets un doute (*Maxime hésite plusieurs secondes après avoir écrit le S initial*) i'y a jamais deux S au début d'une mot (*Maxime fini d'écrire SAUVÉ sans discussion*)
35. RYAN : LES c'est facile
36. LOLA : (*en écrivant*) : LES #
37. RYAN (*en montrant sauvé*) : non fallait pas d'accent ! faut mettre un T / faut mette un T
38. RYAN / LOLA : non : si / non / si
39. CHER : pourquoi tu penses ça Ryan ? faut mettre un T ? parce que ça existe pas le É comme ça ?
40. MAXI : si ça existe
41. CHER : +++ tu penses qu'i' devrait y avoir un T / tu as d'jà vu ce mot avec un T à la fin ? ++ (*Ryan tourne les pages du classeur*)
42. LOLA : pas moi en tout cas
43. CHER : pas toi ? (*en pointant la fin du mot*) comme ça tu penses que tu as d'jà vu SAUVÉ ? tu as d'jà vu ?
44. LOLA : j'ai d'jà vu aussi avec E R
45. CHER : ah / ce mot elle l'a déjà vu avec E R +
46. MAXI : E R c'est un verbe
47. CHER : on le voit jamais avec un T / elle a raison
[...] reprise de la phrase où les élèves oublient FUTURS puis Ryan voudrait plutôt écrire naufragés
48. CHER : tu écris pas = si ? tu sais faire ? *Ryan prend le stylo et écrit FUTURES d'un jet sans rien demander)*
49. RYAN : FUTURES
50. CHER : tu mets une S ? tu mets un S pourquoi ? (*Lola montre LES*) d'accord (*pendant l'échange Ryan montrait plutôt le E qu'il discute sans doute avec Maxime*) et toi ? (*à Maxime*) tu es pas sûr qu'i'y a un E

51. RYAN : moi je suis sûr qu'i'y a un E
52. CHER : toi tu dis qu'iy a un E / OK
- [...] NAUFRAGÉ doit être récupéré au tableau. Lola dicte le début à Maxime qui récupère la fin en regardant au tableau. Lola écrit AVEC de mémoire*
53. CHER : CE
54. LOLA : CE
55. RYAN (*en prenant le stylo*) : CE QUI ++ je crois que c'est / C E
56. CHER : tu penses que c'est C E
57. RYAN : oui (*il commence à écrire*) j'suis sur
58. CHER : t'es sûr ?
59. LOLA : mets un doute au cas où
60. RYAN : non / c'est interdit les doutes maintenant
61. CHER : Ryan / tu peux écouter c'que dit Lola ? pourquoi elle veut mettre un doute ? tu mettrais quoi ? toi
62. LOLA : parce que sinon
63. MAXI : S E
64. CHER : ça pourrait être S E ?
65. MAXI : en voulant écrire :/ oui
66. RYAN : non c'est C E j'suis sûr j'suis sûr
67. LOLA : parce qu'on le voit le plus / parce que S E on le voit le plus souvent
68. MAXI : et la maitresse [inaudible] on met le plus simple
69. RYAN (*en montrant CE*) : le plus simple c'est ça
70. LOLA : non c'est S E

[...] le chercheur insiste auprès de Ryan pour qu'on marque le doute si on est pas d'accord dans le groupe ; QUI et LUI sont écrits rapidement de mémoire. Le chercheur demande que les élèves épellent RESTAIT avant que RYAN écrive ; ils parviennent à R E S T E R

71. CHER : ça peut marcher ça ? R E S T E R ? ça peut marcher ?
72. Ryan (*fait d'abord non de la tête*) : ++ si si

En écrivant Ryan rajoute un accent, il hésite sur aigu ou grave et écoute Lola qui lui fait faire un accent aigu.

44' 58'' - 61' : débat sur l'écriture des mots de la phrase

Le	marin	à	sauver	les	futurs	naufragés	avec	ce (2)	qui	lui	rester (2)
----	-------	---	--------	-----	--------	-----------	------	--------	-----	-----	------------

	(3)	sauvé		futures (3)	naufagé (2)		se (4)		resté
	a	(3)			naufagént				résster
	(2)	sové							

73. MAIT : pas des remarques sur la façon d'écrire ++ pas des remarques sur les lettres / des remarques / sur le mot + Ibrahim
74. IBRA : [inaudible]
75. MAIT : i' faut que tu parles plus fort Ibrahim je ne t'entends pas
76. IBRA : à NAUFRAGÉ le groupe vert / [inaudible] la virgule
77. MAIT : ah i's n'ont pas mis la virgule / ah oui c'est vrai que tu y tenais à la virgule / ils ne l'ont pas mis / c'est vrai ++ Rémi
78. RÉMI : au groupe violet à *NAUFRAGÉNT (*c'est la forme que Rémi désigne et non celle avec S qu'il faudrait écrire et qu'il demande*) i' / i' fallait un un S parc'que NAUFRAGÉS c'est pas un verbe
79. MAIT : ah / on va y revenir Rémi / ça m'intéresse beaucoup / tu le gardes bien dans ta tête cette remarque / tu la gardes hein ? / on va y revenir / Maxime ?
80. MAXI : au groupe violet i's ont pas mis un S
81. MAIT : où ça ?
82. MAXI : à / à NAUFRAGÉ
83. MAIT : et toi t'aurais voulu mettre un S / t'es comme Rémi alors ? / tout à l'heure vous nous expliquerez pourquoi vous voulez faire ça / Schyama ?
84. SCHY : au groupe violet / i'y a N T à la fin
85. MAIT : hou la la ça ça vous pose un grave problème
86. GRÉG : non c'est pas un verbe
87. MAIT : on va en reparler / on va en reparler / on va en reparler / est-ce qu'i'y a que des remarques sur ça ? / ou est-ce qu'i'y en a sur d'autres ? / Loane ?
88. LOAN : eh bé § M : eh bé non / pas eh bé §§ au groupe vert eh bé à NAUGRAGÉ / i'y a LES FUTURS / i'y en a plusieurs / futurs / et / parc'que i'y a LES devant ça veut dire qu'i'y en a plusieurs / alors à NAUFRAGÉS aussi faut mettre un S
89. ÉLÈV : mais i'y a / [inaudible]
90. MAIT : on sent bien que c'est là le problème hein ? § E : i's ont écrit comme ça §§ d'accord / d'autres remarques que sur le mot NAUFRAGÉS ? / NAUFRAGÉS je prends plus // Ryan ?

91. RYAN : au groupe noir /i'y a / i'y a écrit là / i'y a écrit / ça s'écrit pas comme ça
RESTE /
92. MAIT : RESTAIT ça s'écrit pas comme ça ?
93. RYAN (*avec dénégarion de la tête*) : parc'que i'y a deux S
94. MAIT : allez on va en discuter / oh pardon i' faut que tu ranges tes pieds / tu y
vois Safa ? / j'aimerais que tu participes alors / pour me montrer que tu y vois
bien / en plus on t'entendra très bien même avec ta voix très douce
95. RÉMI : l'accent après #
96. MAIT : attendez / petit à petit on va y aller mot après mot d'accord ? / le (*en
écrivait*) / quand on était hier / vous savez la semaine dernière quand je suis
allée chez les CP / LE c'est eux qui sont venus l'écrire / comme vous quand
vous étiez petits / hein au CP l'an dernier / maintenant c'est moi qui l'écrit / on
va vite / LE MARIN / (*en montrant les quatre occurrences*) MARIN MARIN
MARIN MARIN / bravo
97. LOAN : i' s'écrit comme ça
98. MAIT : (*en écrivant*) i' s'écrit comme ça / § E : MARIN MARIN §§ nous on vu
hein ? / la baleine est un animal marin / je crois que ça vous a aidé (*en montrant
le mot écrit*) § E : à la fin §§ / LE MARIN A / A (*en montrant les deux types de
graphies A et À sur les quatre bandes*) +++
99. LILY : on peut dire il a
100. MAIT : où elle est Marie ? ma spécialiste du [a] (*impossible à transcrire puisque
Marie est la spécialiste du choix entre A et À*) / allons-y
101. MARIE : on peut dire IL / a
102. MAIT : à la place de quoi on mettrait IL alors ?
103. MARIE : MARIN
104. MAIT : alors est-ce qu'on peut dire ? le marin a sauvé / on peut dire / (*en
scandant et en posant les mots en l'air*) il a sauvé ?
105. EEEE : oui / oui
106. MAIT : d'accord / alors tu dis quoi dans ce cas ? (*en désignant Marie de la main*)
107. MARIE : (*avec assurance*) pas d'accent
108. MAIT : quand on peut dire il a // c'est comme il y a ///
109. ÉLÈV : on met pas d'accent
110. MAIT : on ne met /(*avec les deux mains qui soulignent le jamais*) / jamais

d'accent

111. THOM : alors c'est pas le verbe
112. MAIT : IL A / IL Y A #
113. GRÉG : oui mais #
114. THOM : c'est pas le verbe
115. GRÉG : mais là maitresse c'est #
116. MAIT (*en prenant l'élève à parti du doigt*) : là on a jamais parlé de verbe pour
[a] / tu confonds avec [e] / on sait qu'i'y a un [e] / c'est un verbe
117. LOAN : je sais lequel c'est
118. MAIT : on est à [a] (*en le montrant sur une bande du haut*)
119. MAEL : le A avec accent c'est un verbe
120. MAIT (*en écrivant*) : le A avec accent c'est un verbe ?
121. MAEL : ben oui pour remplacer son groupe
122. MAIT : ben / et si on voulait mettre SONT alors ? / ça irait ? § [inaudible] §§ le
marin sont sauvés ? / les marins sont sauvés ?
123. THOM : mais non c'est pas #
124. MAIT : ça va pas hein ?
125. MAEL : les marins sont #
126. MAIT : et on pourrait dire par contre / (*en montrant la forme sur la bande du haut*
) les marins ont sauvé
127. ÉLÈV : j'ai quelque chose
128. MAEL : i'y a aussi sont sauvés
129. MAIT : c'est pas pareil / (*en désignant Maël du doigt*) (*ensuite avec une tendance
à scander les mots avec la main qui marque l'insistance sur les variations sans
qu'on puisse lui donner un sens plus précis*) si le marin est sauvé / on dit les
marins sont sauvés / tandis que si on dit + le marin / a / sauvé / ou il a sauvé / si
je passe au pluriel je peux dire / les marins ont sauvé / ils ont sauvé § +++ /
(*avec un geste de la main vers le cerveau*) ça fait rien dans votre tête ? / je
passe /
130. LILY : j'ai une remarque sur SAUVÉ
131. MAIT : ah ben vas-y on y est / ça tombe bien + (*Lily veut se lever pour montrer*)
non non non non tu as une langue
132. LILY : là / là

133. MAIT : non pas là
134. LILY : au groupe violet / et bè j'comprends pas pourquoi à SAUVÉ / i's ont = au lieu de le barrer / i's ont pas mis un accent / (*en montrant les deux formes*) là parce que là i's ont fait le même mot
135. MAIT : i's ont écrit deux fois le même mot / j'pense que c'est parc'que i'y avait une rature / on a plusieurs façons d'écrire le [e] de SAUVÉ (*en montrant la bande 1*) / on a aussi / plusieurs façons d'écrire le [o] de SAUVÉ (*en pointant la bande 4*) +++ c'ui-là vous pouvez pas l'inventer / (*en écrivant*) A U
136. ELEV : S / on peut dire U
137. RYAN : le SOVÉ avec S O V et E accent ça existe pas
138. MAIT : (*en montrant le début de mot qu'elle vient d'écrire*) c'est A U V et puis le É Marie tu veux dire quelque chose sur le É ?
139. MARIE : oui on peut dire sauvera
140. MAEL : (*avec assurance*) mais c'est pas ça c'est E accent / c'est E accent / parc'que j'le connais
141. MAIT : ah il le connaît lui
142. THOM : non ! E R c'est un verbe
143. MAIT : E R c'est un verbe § E : c'est un verbe §§ c'est un verbe § E : c'est un verbe à l'infinitif § c'est l'infinitif du verbe ?
144. RÉMI : c'est accent aigu /
145. MAIT : ici c'est pas l'infinitif Thomas (*en écrivant É*) + quand je dis le marin / a sauvé / (*les mains entourent le groupe COD du verbe à droite*) les futurs naufragés / ça s'passe quand ? +++
146. EEEE : ça s'passe / futur
147. MAIT : au futur ? / le marin // (*avec un geste de main qui relie les deux mots*) sauvera // les futurs naufragés ++++ a sauvé c'est quoi alors ? / si ça change ? (*la main sous le menton pour solliciter la réflexion partagée*) +++ (*en montrant les mots au tableau*) si on dit le marin a sauvé / le marin sauvera ? /
148. THOM : c'est un verbe conjugué ? /
149. MAIT : ah :: / c'est un verbe conjugué + (*en montrant la terminaison*) donc conjugué ça peut pas prendre la marque de l'infinitif § E : non §§ qui est E R / d'accord ? / le marin a sauvé / ah ++ (*en s'approchant des bandes puis en faisant un cercle pour entourer en l'air une grosse bulle*) ces trois mots je vais

- les prendre ensemble / (*avec un mouvement pour chaque mot*) LES / FUTURS / NAUFRAGÉS / pourquoi je vais les prendre ensemble ? / i'y a une bonne raison / oui Lola /
150. LOLA : parc'qu'i' s'assortit
151. MAIT : ah:: / § E : oui §§ parce ce sont des mots qui vont / (*les mains montre sur elle même le côté bien habillé*) s'assortir / § E : être plus chics §§ (*désignant de la main et allant vers elle*) tu peux m'expliquer Safa un peu mieux ce que ça veut dire ? s'assortir ? /
152. SAFA : ça veut dire / les mots sont chics
153. MAIT : les mots sont chics / i's veulent aller bien ensemble / et alors ceux-là ? / comment i's vont faire pour être chics ? // (*Safa hésite*) (*M pose chaque mot en l'air*) LES / FUTURS / NAUFRAGÉS
154. SAFA : mettre / [inaudible]
155. MAIT : mettre une marque ? laquelle ?
156. SAFA : marque du pluriel
157. MAIT : très bien / (*en le désignant à l'autre bout de la classe*) t'es d'accord Ryan ? + Safa tu peux le redire pour Ryan ? qui a pas entendu /
158. SAFA : faut mettre une marque du pluriel /
159. MAIT : elle pense / que à tous ces mots / (*en montrant sur la bande 3*) LES FUTURS NAUFRAGÉS / faut mettre des marques du pluriel / pour qu'i's soient assortis / tu es d'accord ? (*Ryan hoche la tête*) on en connaît des marques du pluriel / § E : moi j'ai §§ on connaît / (*en séparant bien avec les mains en l'air les deux côtés*) deux catégories de marques du pluriel / ah Safa ?
160. SAFA : le S
161. MAIT : le S
162. EEEE : le X / le N T
163. MAIT : ah oui mais / (*en revenant à ses deux cotés schématisés par les deux mains en l'air*) on essaie de les ranger / parce que ça on le sait depuis le CP / (*en comptant sur les trois doigts*) le S le X et le N T / vas-y / Schyama ?
164. SCHY : le E N T
165. MAIT : le N T pourquoi ? / c'est la marque du pluriel de quoi le N T ?
166. MAEL : des noms communs
167. IBRA : (*désigné par M parce qu'il l'a déjà dit de manière inaudible*) du verbe

168. MAIT : des verbes / les noms communs c'est quoi la marque du pluriel ? (*en s'adressant plus particulièrement à Maël*) § E : un S §§ ou alors / § E : un X §§ un X ceux qui ont appris les mots / (*avec des interventions d'élèves qui entrecourent*) i's ont vu que les yeux / les cheveux / la marque du pluriel c'est un X
169. MAEL (*montrant l'affiche sur les catégories de mots*) : c'est là haut
170. MAIT (*montrant elle aussi*) : c'est là-haut / on l'a eh marqué / alors on va s'poser les bonnes questions maintenant / (*montrant le groupe sur la bande 1*) est-ce que parmi ces trois mots ? LES FUTURS NAUFRAGÉS / i'y a un nom commun ?
171. EEEE : oui / non / oui / si / non /
172. GRÉG : je sais lequel / c'est NAUFRAGÉ
173. MAIT : oui mais moi je vais demander à Loane / parc'que elle / elle lève la main /
174. LOAN : NAUFRAGÉ
175. MAIT : NAUFRAGÉ / prouve-le que c'est un nom commun ?
176. LOAN : un naufragé / des naufragés + les naufragés
177. MAIT : ce naufragé + mon naufragé § E : un naufragé §§ un naufragé § E : son naufragé §§ son naufragé / c'est un nom commun
178. MAEL : c'est un verbe
179. MAIT : i'y a un verbe aussi ? vas-y lequel ?
180. MAEL : SONT
181. MAIT : on on / on est là / c'est ces mots-là (*en les montrant*) / i'y a un verbe dans ces mots-là ? (*en les entourant du doigt*) / § E : non non ! §§ non
182. THOM : FUTUR je crois
183. MAIT : FUTUR / tu penses que c'est un nom ?
184. THOM : non non [inaudible] j'crois qu'FUTUR / c'est un nom
185. MAIT : c'est un nom aussi ? (*la main sous le menton schématise l'écoute attentive*)
186. ÉLÈV : non c'est un mot invariable / alors
187. MAIT : ah i' va être invariable ? (*en montrant sur la bande 2*)
188. THOM : non parce qu'il a un S
189. MAIT : ah / i's ont mis un S +++ § E : mais dans = §§ (*en désignant Safa*) les mots doivent être assortis nous a dit / nous on a dit Safa + (*en montrant LES sur la bande 2*) ici i'y a marque du pluriel ++ où c'est que je vais mettre marque du

- pluriel aussi ? + (*en pointant successivement les deux mots*) à FUTUR et à NAUFRAGÉ + maintenant i' faut qu'je sache / comme NAUFRAGÉ c'est un nom commun / sa marque du pluriel ce sera quoi ? / Mahmoud même toi tu le sais / j'aimerais bien que tu me le dises § E : S §§ Antony ? Justine ? + quelle marque du pluriel pour NAUFRAGÉ qui est un nom commun ? § E : S §§ oh eh on s'est endormi
190. JUST : S
191. MAIT : oui / d'accord / S / alors j'écris LES (*en écrivant*) ++
192. EEEE : NAUFRAGÉS
193. MAIT : NAUFRAGÉS ++ alors v'vous rappelez + dans le dictionnaire / (*en montrant NAUFRAGÉ sur le tableau de droite*) le mot on le donne toujours / au singulier // d'accord ? / § E : mais § nous i' faut pas oublier que peut-être / on peut avoir besoin de changer un peu quelque chose /
194. THOM : mais FUTUR euh / c'est
195. MAIT : FUTUR / (*en le montrant sur une bande*) c'est un mot qui sert à quoi FUTUR ? / (*en prenant les élèves à parti*) on aurait pu dire le marin sert à sauver les naufragés § E : maitresse §§
196. JUST : faut mettre un S à la fin
197. MAIT : (*en désignant Justine*) tu penses qu'i' faut mettre un S à la fin / Rémi (*en le désignant et avec la main qui fait non*) il est pas d'accord
198. RÉMI : faut pas mettre de S / parc'que i'y en a pas plusieurs des futurs
199. JUST : mais si parc'que i'y a LES devant /
200. MAIT : (*en faisant un avec le pouce*) i'y aura qu'un seul naufragé qui: / qui s'ra sauvé tu penses ? /
201. JUST : mais non i'y a LES devant /
202. MAIT : i'y a LES devant
203. THOM : c't'un mot invariable
204. MAIT : et pourquoi i' s'rait invariable ?
205. THOM : parc'que i'y a comme JAMAIS / et JAMAIS c'est / si on le met /même LES / à un moment / i' pourrait jamais prend / il a déjà un S /
206. MAIT : tu te rappelles hier on a regardé dans notre cahier orange
207. THOM : oui
208. MAIT : d'accord / (*en mimant le feuilletage*) on a feuilleté le cahier orange / parce

- qu'on s'est rendu compte que tout c'qu'on avait collé / en fait c'était des leçons / qui parlaient toutes / (*en arrêtant de feuilleter pour désigner Lily*) tu te rappelles Lily comment t'avais dit ?
209. LILY : des phrases
210. MAIT : des phrases § Es : des mots §§ des mots et des noms § Es : communs §§ (*reprenant le feuilletage imaginaire*) et dans ces leçons / on a vu une leçon qui était marquée ? / (*en marquant les trois époques d'un déplacement des deux mains*) PASSÉ / PRÉSENT / FUTUR + (*à nouveau avec le mouvement des mains*) le passé / le présent / le futur
211. THOM : le futur il avait pas / il avait / il a été toujours écrit pareil
212. MAIT : là on l'avait toujours écrit pareil / parce que c'était le futur / on disait le futur / donc on le mettait toujours / au singulier
213. JUST : mais peut-être que si on met LES / i' faut p'têt un S
214. MAIT : (*en montrant Justine avec un ton approbateur*) si on met LES devant / i' doit falloir un S
215. GRÉG : maitresse / j'ai un truc à dire
216. MAIT : ah c'est sur FUTUR que tu veux parler ? (*Grégory hoche la tête*) vas-y je t'écoute
217. ELÈV : moi aussi
218. GRÉG : eh bé à FUTUR / eh bé on le sait / que eh bé c'est pas un mot invariable / parce que si ça s'rait un mot invariable / eh bé on pourrait mettre jamais un S
219. THOM : et oui mais on l'a jamais vu avec un S
220. MAIT : et alors est-ce que ça veut dire qu'il existe pas avec un S /
221. GRÉG : si on peut mettre LES futurs /
222. MAIT : les naufragés (*en écrivant FUTUR*) + on sait que c'est ceux qui vont arriver dans un temps futur / c'est ceux qui seront naufragés § E : demain ou plus tard §§ plus tard d'accord ? alors quand on dit LES FUTURS NAUFRAGÉS / c'est comme si je dis / (*en montrant à chaque fois la continuité d'un geste de la main*) les malheureux naufragés / ou les pauvres naufragés + d'accord / c'est un mot qui sert à me renseigner / sur les naufragés (*en montrant le mot*)
223. JUST : ça s'écrit comme ça FUTUR ?
224. MAIT : (*plaçant la craie juste à la fin du R*) et bien non Justine/ c'est toi qui a

- raison / § E : ah i'y a un S §§ (*en montrant FUTUR puis NAUFRAGÉS*) comme ce mot-là il accompagne ce nom commun / (*avec l'autre main qui désigne Safa*) i' s'assortit i' veut être chic / (*en ajoutant le S*) alors i' prend son S
225. THOM : ben non i' faut mettre un E / parc'que i'y en a du coup qu'i's ont mis le E au groupe vert et au groupe violet /
226. MAIT : et pourquoi on mettrait un E / (*en montrant sur les bandes 3 puis 2*) ici j'ai un E / ici j'ai un E
227. LOAN : c'est pas UNE futur c'est UN futur
228. MAIT : c'est LE futur / naufragé /
229. LOANE : oui LE futur
230. THOM : après ça fait futu[rø]
231. MAIT : donc pas de marque du ?
232. EEEE : pluriel !
233. MAIT : le E c'est une marque du pluriel ?
234. EEEE : du féminin / féminin
235. MAIT : ah quand on dit le futur = Maël tu t'assois correctement ++++ merci / quand on dit le futur / c'est bien / masculin ? § Es : oui §§ (*en montrant les bandes 3 et 2*) donc je vois pas pourquoi on rajouterait un E / d'accord ? / (*en montrant*) LES / FUTURS / NAUFRAGÉS ++ AVEC
236. LOAN : AVEC on sait l'écrire depuis le CP
237. MAIT : on l'a dans notre carnet répertoire / vous vous rappelez (*en écrivant*) (*brouhaha*) i'y a un groupe qui a du chercher / i's étaient plus sûrs / bé i' sert à ça aussi le carnet répertoire / on les a dans la tête / mais i' peut arriver de temps en temps / § E : parc'qu' § et c'est pour ça qu'on les écrit § E : qu'on s'appelle plus §§ qu'on s'appelle plus / i' vaut mieux vérifier / c'est intelligent de vérifier / (*en montrant le mot*) AVEC = Schyama ?
238. SCHY : Antony il avait fait une faute /
239. MAIT : non il avait pas fait de faute / il était pas sûr et on a vérifié / parce qu' i' s'est posé des questions et ça c'est un progrès / se poser des questions sur les mots / c'est un progrès / d'accord ? / avec / CE (*en montrant sur les bandes de 1 à 4*)) ah + ah + ah là i's se sont pas posé / § on avait l'droit à un seul doute §§ / ah oui on a l'droit à un seul doute / on a dit § nous on avait mis le doute avant §§ / c'est celui-là (*en écrivant CE puis les mots suivants*) / là c'est moi qui tranche /

- QUI / § E : c'est Q U I §§ on le connaît § E : on le connaît par cœur §§ / LUI / §
E : L U I pareil §§ on le connaît
240. LILY : on peut les mettre dans le carnet répertoire
241. MAIT : on peut les mettre / on va les mettre / on va les mettre / eh vous en prenez
pas beaucoup de mots à la fois
242. RYAN : au vert / i'y a pas écrit [REste]
243. MAIT : RESTAIT / alors là vite fait les enfants / si on veut avoir le temps de
copier
244. THOM : c'est un verbe RESTER / restera parce que
245. MAIT : ce qui lui restera / ce qui lui resteront / ah / alors moi j'ai un autre
problème avant de voir sur la fin du mot / la terminaison du verbe (*en cachant la
terminaison*) / ce qui termine le verbe / j'ai une autre remarque à faire / Justine ?
246. JUST : au groupe / au groupe noir i's ont mis deux S / il en faut qu'un
247. RYAN : oui il en faut qu'un oui / oui
248. MAIT : pourquoi quelquefois i' faut deux S ? / § E : on peut mettre §§
249. JUST : parce que c'est quand i'y a deux voyelles
250. MAIT : d'accord / i'y a autre chose qui m'embête
251. RYAN : au groupe vert
252. MAIT : au groupe vert / Ryan
253. RYAN : et bé au groupe vert à RESTAIT (*l'orthographe désignée n'a pas la
bonne prononciation*) / bé on va pas mettre un S à la fin
254. ÉLÈV : i's ont mis E S
255. MAIT : ah ici tu veut dire / oui ça fait pas [REste] / tu as raison / ça fait [REstə]
Marie ?
256. MARIE : E R parc'que / parc'que c'est un verbe
257. THOM : mais oui mais c'est un verbe conjugué ou à l'infinitif ?
258. MAIT : si c'est à l'infinitif / i' faut E R / § E : c'est conjugué §§ si il est
conjugué ? / c'est pas E R / § E : c'est à l'infinitif §§ moi j'ai un petit problème
avec ce *RÉSSTER
259. RÉMI : oui parce qu'il a mis RÉ / il a mis le accent aigu
260. MAIT : est-ce qu'on a besoin d'un accent ?
261. THOM : non c'est A I
262. MAIT : non / non non / non

(coupure cassette)

263. ANTO : faut pas mettre [inaudible]
264. MAIT : tu as raison faut pas mettre E avec un accent aigu / comment ça va faire
pour chanter [ɛ] ce E / [RS:: / tə]
265. ÉLÈV : je sais
266. MAIT : vas-y
267. LOAN : c'est avec le S qu'i' chante [ɛ] /
268. MAIT : oui comme dans ESCALIER + / ESCARGOT / § E : ah oui §§ (*en écrivant*) / RES :: alors Thomas a raison / c'est un verbe RESTAIT / et il
conjugué on peut dire § E s: restera §§ restera ce qui lui restera § E : rest §§ ce
qui lui resta / ce qui lui reste / ce qui lui resteront / donc alors attention
regardez / (*écrivant la terminaison*)
269. LOAN : ah / A:: / A I T / on l'a jamais vu A I T
270. MAIT : on l'a jamais vu ?
271. ÉLÈV : si on l'a vu
272. EEEE : si / FAIT / FAIT / à ÉTAIT
273. MAIT : à ÉTAIT on l'a déjà vu / ou à AVAIT
274. ÉLÈV : personne l'avait [inaudible]
275. MAIT : [inaudible] (*M est passée derrière et montre le tableau de ses deux bras tendus*) tu seras pas gêné par le soleil si tu regardes devant Thomas / parce que
maintenant tout le monde regarde les mots +++ je fais retourner quelqu'un ++ il
n'y a que cette personne qui se retourne + les autres + regardent avec beaucoup
d'attention le mot qui est écrit au tableau / celui que je dis / i' va rentrer dans
leur tête comme ça ce mot / ils le sauront pour toujours +++++ Ryan tu te
retournes + tout le monde cherche le mot MARIN +++ vas-y
276. RYAN : M A R I N
277. EEEE : oui ::
278. MAIT : bravo ++ on regarde bien les mots ++ Antony tu te retournes ++ le mot
AVEC
279. ANTO : A + (*se frotte un peu l'œil, parle doucement mais n'hésite pas*) V E C
280. MAIT : bravo ++ Elliott quelque chose de très dur / tu te retournes / trois mots
Elliott / (*en séparant bien*) LES FUTURS NAUFRAGÉS
281. ELLIOTT : (*ne cherche pas pour le premier mot*) L E S § M : plus loin §§

- espace / (*avec des pauses où les yeux cherchent mais rien au niveau des lèvres n'indique une sonorisation*) F U T U R S § M : très bien §§ espace N A U F R A
G E accent aigu S
282. EEEE : oui ::
283. MAIT : c'est très dur c'qu'il a fait Elliott / maintenant il faut que tout l'monde soit capable de le faire avec plusieurs mots
284. ÉLÈV : moi j'sais l'faire
285. ELEV : moi aussi
286. ELEV : moi aussi
287. MAIT : Mahmoud tu te retournes (*se retourne avec les sourire*) + le petit mot qui / (*Mahmoud voudrait à chaque fois parler mais attend que M ait fini de commenter*) tout l'monde cherche bien / il est invariable on le met dans sa tête / on le trouvera toujours comme ça
288. MAHM : (*très vite*) Q U I
289. MAIT : Q U I bravo / Schyama tu te retournes SAUVÉ / tout le monde regarde bien / c'est le [o] qui nous a posé un problème
290. SCHY : S A U F = non V / E accent aigu
291. MAIT : très bien / on repart à sa place

Préparation copie

Anthony cherche chaque lettre de AVEC avec les yeux

Elliot épelle LES FUTURS NAUFRAGÉS avec le regard posé sans saccade oculaire pour chaque lettre

Mahmoud : QUI sans saccade

Le marin a sauvé / les futurs naufragés / avec / ce qui lui restait

Pendant la copie chaque mot est commenté avant écriture avec ce qui s'est dit à son propos.

La question est copiée sans erreur et sans lever tout le temps la tête malgré la multiplicité des signes idéographiques Ryan relève la tête... mais ne trouve rien à regarder et trouve dans sa tête.

Annexe VII-b-11
Transcription SEO NO 6 CE1 01 02 11

Qu'est-ce qui est le plus beau cadeau de la « dame des livres » et pourquoi ?

Le plus beau cadeau de la dame c'est que CAL maintenant sait et aime lire.

durée transcrite : 2'45" + 9'50" + 2' = 14'35"

préparation des ateliers (19'35" - 22'20")

1. MAIT : alors on a rajouté le mot maintenant / le plus beau cadeau de la dame / c'est que maintenant / Cal § E : sait lire les livres §§ sait lire / et aime les livres / on va couper encore un peu parce qu'autrement ça va être un peu long / le plus beau cadeau de la dame / c'est que Cal maintenant sait § E : lire §§ et aime lire + ça vous va ?
2. RYAN : oui on compte
3. ÉLÈV : sait lire et aime lire
4. MAIT : sait lire et aime lire / on va pas répéter LIRE / on va dire sait / et / aime lire / le plus beau cadeau de la dame / c'est que maintenant / Cal sait / et aime lire
5. THOMAS : le ET c'est facile
6. RYAN : on compte ?
7. MAIT : on compte ? / si tu veux
8. ÉLÈV : aime les livres
9. ÉLÈV : i'y en a quinze des mots
10. MAIT : tu veux compter Greg ? (*acquiescement de la tête de l'élève*) d'accord #
11. GREG (*en comptant sur ses doigts avec aide de M*) : le § M : LE §§ PLUS / BEAU / CADEAU / c'est / § M : de §§ DE / LA / DAME / DES § M : non de la dame ça va suffire §§ de la dame
12. MAIT : (*en segmentant à rythme rapide pour pouvoir reprendre le compte sur les doigts*) le plus beau cadeau / de la dame /
13. GREG : C'EST / § M : QUE §§ QUE § E : Cal # M : CAL §§ Cal + § M : MAINTENANT §§ MAINTENANT
14. MAIT : aime / SAIT § Grégory : SAIT §§ pardon SAIT / ET
15. GREG : ET AIME LIRE

16. RYAN : quinze
17. EEEE : quinze
18. MAIT : [inaudible] sait les livres on dit pas
19. REMI : lire
20. MAIT : sait / lire / ben oui / sait lire et aime lire / pas sait les livres / ça va pas
21. THOM : i'y a le mot AIME qui est facile
22. MAIT : le plus beau cadeau de la dame + c'est que maintenant // Cal sait / et aime
lire / ça vous va ?
23. ÉLÈV : quinze
24. MAIT : tu la redis Ibrahim ?
25. IBRA : le plus beau cadeau de la dame c'est que Cal sait lire
26. MAIT : c'est que Cal MAINTENAT / SAIT / ET / AIME / LIRE / § E : c'est pas
le ? §§ Philippe tu me la redis ? § E : quinze §§
27. PHIL : LE
28. MAIT : pas comme un robot / on peut y aller maintenant / on la connaît /
29. PHIL : LE PLUS BEAU CADEAU DE LA DAME / C'EST / QUE CAL
MAINTENANT / SAIT ET /
30. ÉLÈV : aime lire
31. PHIL : AIME LIRE
32. MAIT : sait et aime lire
33. RYAN : quinze
34. ÉLÈV : c'est pas le record
35. LILY : qu'est-ce que ça veut dire [inaudible]
36. MAIT : savoir lire ! (*brouhaha*) vous entendez Lily vous pose une question +
SAIT c'est quoi comme mot ? / c'est SAVOIR lire / d'accord c'est un verbe / sait
et aime lire / savoir lire et aimer lire / Grégory ?
37. GREG : maitresse c'est pas le record battu parce qu'un jour on a eu vingt mots
38. MAIT : oui mais l'ennui c'est qu'après vous vous en souvenez plus des phrases /
mais là je pense que vous vous en souvenez / vous savez qu'i' va falloir vous
débrouiller toutes façons + parce que j'ai quand même des choses à expliquer
aux enfants qui vont apprendre les mots +++++

groupe rouge Thomas, Schyama et Grégory (24'13")

Grégory écrit C'EST en enchaînant sur DAME sans hésiter et sans discussion 24'43"-

28'20" : pour *MAINTENANT*, des difficultés pour aider Grégoy à rectifier *MANI* en *MAIN*, les trois élèves hésitent sur le [a] et décident de d'indiquer le doute mais ils ajoutent un T final sans discuter.

31' Le groupe bleu propose des virgules sur sa feuille

32' (groupe marron) Marie et Sarah ne se souviennent pas avoir vu *AIME* et propose donc les trois écritures les plus courante pour [ɛ]

débat écriture (35' 34" – 45' 24")

Le plus beau cadeau de la dame							
C'est	que	Cal	maintenant x2	c'est x 3	et	aime x 4	lire
c'est x 2			maintenent x2	ses		ème	
ses			minteunen			eime	

39. MAIT : (*pendant que certains finissent de s'installer*) i'y a des enfants qui ont déjà des remarques à faire +
40. ÉLÈV : moi c'est pas une remarque
41. ÉLÈV : moi j'en ai une
42. MAIT : Antony / prends cette chaise et retourne-la
43. ÉLÈV : moi j'en ai une
44. ÉLÈV : moi aussi ++
45. MAIT : Rémi
46. REMI : LE CADEAU DE LA / LE CADEAU DE LA c'est / tout le monde n'a pas fait de faute
47. MAIT : LE PLUS BEAU CADEAU DE LA / et pourquoi personne n'a fait de faute ?
48. EEEE : parce que on l'a d'jà eu / vu
49. MAIT : on l'a vu où ?
50. REMI : LE CADEAU c'était dans Noël de sapin /
51. ÉLÈV : (*en montrant le tableau*) là on l'a
52. MAIT : ah ben oui il est dans la question eh
53. REMI : LA / on l'a
54. THOM : LA DAME aussi
55. LOAN : le plus beau cadeau

56. ÉLÈV : *[inaudible]* on l'a déjà vu
57. THOM : j'avais un truc à dire /
58. MAIT : ben tu gardes ta main levée / on va en parler + LE PLUS BEAU
CADEAU / il était dans la question / (*en écrivant*) +++
59. ÉLÈV (*lisant*) : qu'est-ce qui est // le plus beau // cadeau #
60. MAIT : de la dame / ah + c'est là que commencent les problèmes = C'EST ? =
Ryan ?
61. RYAN : dans le groupe + vert / après ++ i'y a / i'y a E S / i' faut un #
62. REMI : mais à DAME aussi ! / DAME aussi i' doit bien être écrit parce qu'il est
dans la question
63. MAIT : tout à fait c'est pour ça qu'je l'ai écrit Rémi / d'accord / mais Ryan de
quel mot nous parles-tu ?
64. RYAN : du groupe vert / là où i'y a E S
65. MAIT : où c'est qu'i'y a E / S #
66. THOM : (*très vite*) S E S
67. MAIT : S E S / ça fait quoi ce mot ? (*montrant SES*) /
68. RYAN : [se]
69. MAIT : tu restes bien attentif et tu me dis / qu'est-ce que ça chante ce mot ?
(*montrant successivement tous les C'EST (et SES)*)
70. RYAN : [se]
71. MAIT : celui là ?
72. RYAN : [se]
73. MAIT : et celui là ? +
74. RYAN : [se]
75. MAIT : et celui là ? +
76. RYAN : [se]
77. MAIT : celui-là (*montrant l'autre occurrence de SES*)
78. RYAN : [se]
79. ÉLÈV : et i'y en a encore un [se] dans #
80. MAIT : i'y en a encore un là + oh là là / i'y avait plein de [v]ois / de fois le mot
[se] § E : mais i's s'sont trompés §§ / on sait l'écrire nous le mot [se] ? § Es : oui
! oui ! §§ on sait des façons ?
81. ÉLÈV : oui moi j'ai des façons !

82. MAIT : je vais demander à Marie / allez vas-y + toutes les façons d'écrire [se]
83. MARIE : S E S
84. MAIT : (*en écrivant*) S E S / ça c'est un mot qu'on connaît / effectivement /
85. MARIE : C E S
86. MAIT : on connaît aussi + (*en écrivant*) on en a déjà parlé de ces petits mots /
87. THOM : S apostrophe E S
88. MAIT : on en a déjà parlé de ces petits mots #
89. THOM : c'est des pronoms = déterminants #
90. MAIT : c'est des pronoms ?
91. EEEE : déterminants
92. MAIT : c'est des déterminants (*en soulignant les S finaux*) § E : E T §§= des déterminants comment ?
93. EEEE : au pluriel
94. MAIT : au pluriel / d'accord / les déterminants on les trouve devant quel genre de mot ?
95. GREG : des noms communs
96. MAIT : des noms communs / d'accord / donc ça c'est des déterminants / tu continues Marie s'il te plaît ?
97. MARIE : C apostrophe + E S = E S T
98. MAEL : et S apostrophe E S T
99. MAIT : (*en écrivant*) S apostrophe E S T
100. REMI : ah c'ui-là j'm'en souv'nais
101. ÉLÈV : [e] (*ou bien "et" ou bien ET*) E T
102. MAIT : i'y en a / on est en train d'écrire le mot [se] pas le mot [e] § E : je sais lequel c'est §§ il en reste encore un ++ qu'on avait déjà vu l'an dernier je m'en souviens très bien
103. ÉLÈV : ah c'est E # C E S # accroché E
104. ÉLÈV (*pendant que M : écrit "sait"*) : E T
105. GREG : ah oui / ah oui ah oui
106. MAIT : ah oui ah oui / me dit Grégory
107. ÉLÈV : et ça c'est le verbe SAVAIT
108. MAIT : ça c'est le verbe § E : SAVAIT / SAV §§ SAVAIT ?
109. ÉLÈV : VOIR / quand je sais #

110. MAIT : SA // VOIR/ SAVOIR / d'accord / ça c'est un verbe / (*une élève tombe*)
ah bé ça depuis tout à l'heure c'était = c'était / couru / ça c'est des déterminants
je mets DES devant / ça c'est un verbe
111. THOMAS : tu mets le V +++++ maitresse j'aurais un truc à dire
112. MAIT : un truc ? quelque chose peut-être ? /
113. THOM : quelque chose /
114. MAIT : vas-y
115. THOM : au groupe vert / le mot SES / S E S c'est quand / c'est quand ça parle de
SES choses + quand c'est SES.choses à / à par exemple à Schyama / c'est SES
choses / son crayon / son #
116. MAIT : (*règlement discipline suite à la chute de chaise 39'21" – 39'58"*) tu me
disais quelque chose d'autrement plus intéressant / vas-y
117. THOM : le C E S c'est #
118. MAIT : le S E S #
119. THOM : oui / c'est quand c'est SES choses / par exemple / Schyama / son feutre /
c'est SON feutre / du coup le SES i' s'écrit E S / SES / S E S
120. MAIT : si c'est son feutre / on peut dire SES feutres / et ça s'écrit comme ça /
et alors ? / t'es d'accord pour qu'i' s'écrive comme ça ici toi ?
121. THOM : non
122. RYAN : non
123. MAIT : non / on a dit quoi à propos de ces deux mots là ? ++
124. THOM : déterminants
125. MAIT : déterminants / déterminants i' vont devant quoi ?
126. EEEE : un nom commun
127. MAIT : un nom commun / [*inaudible*] on va chercher / voilà / voilà SES / est-ce
qu'après i'y a un nom commun ? /
128. REMI : non / non c'est QUE
129. THOM : c'est un petit déterminant
130. MAIT : non / mais Maël étant une tête de mu::le / i' veut pas écouter ce que disent
ses / camarades / alors il a quand même écrit S E S + Maël on déjà eu ce
problème la dernière fois / lundi dernier + tu ne veux pas écouter ce que disent
tes camarades = c'est un peu dommage
131. RYAN : ah bé oui c'est [*inaudible*]

132. MAIT : alors i'y a des enfants qui ont proposé autre chose / est-ce que ça pourra être celui là ? (*en montrant un C'EST*)
133. EEEE : oui / oui / EST E S T
134. MAIT : E S T c'est quoi comme mot ça ? on le sait / § E : ça veut dire / un verbe §§ c'est un verbe / c'est quel verbe ? § E : ÉTAIT / ÊTRE §§ le verbe ÊTRE d'accord / ah ben faisons le changer + bonne idée
135. ÉLÈV : C'ÉTAIT #
136. MAIT : C'ÉTAIT / est-ce que ça irait C'ÉTAIT ? dans cette phrase allons-y #
137. REMI : c'était que Cal #
138. ÉLÈV : oui
139. MAIT : on va faire la transformation / c'est Marie qui va la faire
140. MARIE : le plus beau cadeau de la / dame / c'était que Cal maintenant sait (*très doucement*) et aime lire
141. MAIT : sache lire / c'était que Cal / ça marche ?
142. EEEE : oui
143. MAIT : donc on prend le verbe / tout va bien
144. ÉLÈV : Ryan i' dit [*inaudible*]
145. MAIT : (*en écrivant*) C'EST QUE CAL / les enfants pour MAINTENANT / je suis / impardonnable / j'aurais dû vous le donner / parce que c'est un mot / vous pouvez pas l'inventer / il est compliqué à écrire MAINTENANT / je sais / je pense qu'on s'en est déjà servi / (*en regardant l'affiche des mots invariables*) mais il est pas écrit là-bas + (*en regardant les bandes*) MAINTENANT i' s'écrit // (*en montrant le bon sur la bande rouge*) comme ça / M A I N / T E / N A N T /
146. RYAN : c'est un verbe
147. MAIT : c'est un verbe ?
148. RYAN : non
149. MAIT : je sais pourquoi tu me dis que c'est un verbe
150. ÉLÈV : parce que i'y a E N T à la fin
151. JUST : non mais c'est
152. EEEE : oui + (*brouhaha*)
153. MAIT : parc'qu'i'y a ENT à la fin i'y a d'autres enfants qui le disaient / attention ! (*brouhaha pendant que M va écrire*)
154. REMI : ça peut pas chanter / (*pendant que M écrit*) ça peut pas être une marque

- du pluriel si i'y a un A ou un E avant / parc'que quand ça va faire [ã] #
155. MAIT : qu'est-ce que c'est ce mot Ryan ?
156. RYAN : DENT
157. MAIT : une dent / d'accord ? / ça là (*en montrant ses incisives*) +
158. LILY : oui
159. MAIT : d'accord / i'y a le petit mot UNE devant / c'est quoi le petit mot UNE /
comme genre de mot ?
160. THOM : ah i'y a E N
161. RYAN : un déterminant !
162. MAIT : un déterminant / d'accord / donc si c'est un déterminant / ce qui vient
après c'est quoi ?
163. MAEL : un nom
164. ÉLÈV : un nom commun
- MAIT : un nom commun / est-ce que c'est un verbe ? § E : non §§ est-ce qu'il est au
pluriel ? § E : non §§ attention ! / vous êtes en train de croire que tous les mots qui se
finissent par N T ou E N T § E : non §§ sont des verbes / c'est pas le cas
165. REMI : si i'y a E / si i'y a A ou E avant / eh bé ça va chanter [ã]
166. MAIT : et en plus / Rémi a raison / on a vu que dans les verbes / le N T ou le E N
T ne chantent jamais [ã] ! / tandis que là on entend / et dans MAINTENANT
c'est pareil ! / ceci dit / mea culpa / j'aurais du vous le donner / il est difficile /
(*en écrivant*) tout à l'heure je le ferai épeler regardez le bien / M A I N / T E / §
RYAN : i' s'ra dur MAINTENANT §§ N A N T / c'est un mot invariable une
fois qu'on le sait on le sait pour toujours (*brouhaha*)
167. RYAN : CAL
168. MAIT : CAL c'est un nom propre tu as raison / c'est le nom d'un personnage / il a
une majuscule / CAL MAINTENANT / ah !
169. REMI : on peut dire ET PUIS // on peut dire ET PUIS / à ET
170. MAIT : à ce ET on va pouvoir dire ET PUIS (*en montrant*) d'ailleurs regarde / et
puis et puis et puis
171. LOAN : oui mais on parle de SAIT (*ou [se] dans la mesure où Loane pointe le
problème homophonique*)
172. MAIT : très bien Rémi / oui mais là parle de SAIT / ah encore ce [se] (*M désigne
elle aussi le problème homophonique*)

173. THOM : je sais je sais comment l'écrire ce coup-ci / c'est #
174. MAIT : tout à l'heure Lily m'a posé une question très intéressante et j'y ai répondu en faisant bien attention que / tout le monde m'entende + quand j'ai = on a dit / euh / le plus beau cadeau de la dame / c'est que Cal maintenant / sait et aime lire / elle m'a dit / mais c'est quoi ce SAIT / j'ai dit c'est savoir lire / et aimer lire /
175. REMI : mais c'est un ve: / c'est le verbe
176. MAIT : c'est un verbe / c'est le verbe SAVOIR LIRE
177. REMI : (*dans brouhaha*) : alors c'est le S A I
178. MAIT : c'est le verbe SAVOIR LIRE
179. REMI : S A I T
180. MAIT : S A I T / pourquoi tu proposes c'ui-là Rémi ?
181. REMI : parce que c'est un verbe
182. MAIT : ben oui
183. LOAN : aoh::
184. MAIT : ça c'est S A I T
185. GREG : (*en levant la main*) : ah:: ! maitresse
186. MAIT : le ET § E : E T §§ E T on l'a dit / pas de problème / t'as une autre remarque /
187. LOAN : ben au groupe marron / AIMER / ça s'écrit A I M E / pas E I M E
188. MAIT : AIMER ça s'écrit pas A I M E / AIMER ça s'écrit A I M E R / eh ! quand on aime quelqu'un / je t'aime / § E : je t'aime §§ on l'a écrit pour la fête des mamans l'an dernier § E : j'aime §§ j'aime / c'est toujours ce mot-là § E : j'aime / je t'aime §§ A I M E / je t'aime / oui Grégory § E : je l'aime §§
189. GREG : au groupe marron / à AIME / eh bé i's se sont servi du [ε] de FRAISE
190. MAIT : oui / alors que c'est pas celui-là / c'est celui qui s'écrit (*en montrant*) avec A I / d'accord ? / AIME ++ (*en écrivant puis regardant les bandes*) ++ LIRE + bravo / li::re
191. ÉLÈV : LIRE on l'a d'jà vu / il est dans [inaudible]
192. MAIT : on l'a déjà beaucoup lu ++ ch ch chut chut / i'y a des enfants qui ont voulu prendre le temps

45' 30" – 47' 54" travail sur segmentation par la ponctuation à partir des proposition des groupes rouge et bleu

MAIT : tout le monde regarde très bien maintenant ++++(en décrochant les bandes) je suis très gentille parce que si tout le monde regarde très bien tout le monde va pouvoir me l'épeler très facilement ++++ allez Ryan demi-tour + tout le monde regarde bien MAINTENANT pour qu'i' rentre dans sa tête

48' 18 - 49' 30" : sur la première syllabe Ryan à un mouvement oculaire pour chaque lettre épelée, après erreur et rectification le regard reste fixé droit devant en « focalisation intérieure » il se trompe sur la dernière syllabe et la cherche les yeux baissés ; comme il n'y parvient pas, M lui donne dix secondes pour le regarder avant de recommencer à épeler. Ryan reprend les cinq première lettres rapidement le regard dirigé vers l'avant puis bute à nouveau M l'aide par un découpage syllabique
49' 35" Mahmoud épelle CADEAU son regard d'abord dirigé vers la maitresse évolue vers focale intérieure avec légère saccade oculaire à chaque lettre.

Pour Philippe, Maël ; sur des mots plus courts, les regard sont complètement fixés et l'épellation est faite sans interruption.

La copie est effectuée par groupes de mot : « Le plus beau cadeau de la dame / c'est que CAL / maintenant / sait et aime lire. »

Avant chaque groupe, l'enseignante rappelle ce qui s'est dit dans le débat sauf pour le premier qui est dans la question. Certains écrivent ce premier groupe sans lever la tête.

Annexe VII-b-12
Transcription SEO NO 7 - CE1 17 03 11

À ton avis que s'est-il passé à l'avant-dernière page ?

Quand Pou-poule et le renard se font un calin, le lecteur est étonné et amusé.

durée transcrite : 2' 07" + 3' 30" + 13' = 18' 37"

19' 11" – 21' 18" : préparation écriture en atelier

L'enseignante cherche à stabiliser la mémorisation de la phrase pour pouvoir lancer les ateliers en autonomie et rester avec l'atelier qu'elle dirige. Certains élèves ont commencé à compter les mots pendant qu'elle énonce la phrase.

1. MAIT : je la redis = Safa tu écoutes bien parce que tu sais que les groupes après / i's doivent se souvenir de la phrase
2. ÉLÈV : oh ça fait quatorze !
3. MAËL : c'est le T de (*inaudible*) qu'i' faut à (*inaudible*) ?
4. MAIT : je vais la redire
5. LILY : maitresse tu vas demander à un enfant pour = (*elle fait allusion au groupe de soutien dont le tuteur sera désigné ensuite*) #
6. MAIT : oui = je vais la redire = un instant / chaque chose les unes après les autres / si vous voulez = + (*sans séparer les mots*) quand Pou-poule et le renard se font un calin / le lecteur est surpris / et amusé = non / est étonné et amusé
7. ÉLÈV : mais c'est vingt
8. ÉLÈV : mais ét::#
9. ÉLÈV : vingt ou quinze / je sais pas
10. ÉLÈV : est étonné
11. MAIT (*en montrant avec ses doigts qu'elle entreprend un décompte des mots*) : QUAND /
12. EEEE : (*tous en chœur entrent dans la diction scandée avec la maitresse*) POU-POULE / ET / LE RENARD / SE / FONT / UN / CALIN
13. MAIT : CALIN / UN CALIN /
14. EEEE : LE / LECTEUR / EST / AMUSÉ #
15. MAIT : ÉTONNÉ
16. EEEE : ÉTONNÉ / ET / AMUSÉ

17. REMI : quinze
18. EEEE : quinze
19. MAIT : quinze
20. ÉLÈV : c'est pas beaucoup +
21. ÉLÈV : avant on avait fait vingt +
22. MAIT : vous vous souvenez des groupes ?
23. EEEE : oui
24. MAIT : à qui est-ce que je demande ? (*Il s'agit de désigner le tuteur d'un des deux groupes de besoin ; nombreux doigts levés*) j'ai déjà demandé à Loane / et à Elliot d'aller aider le groupe ++ attention + Elliot et Loane ! expliquez ce qu'il faut faire aux copains / pour voir s'i's se sentent #
25. ÉLÈV : moi je peux aider
26. MAIT : vous savez pas c'qu'i' = on va / on va préciser c'qu'i' faut faire à ce moment-là
27. LOAN : i' faut pas épeler les mots / i' faut juste les aider / aux sons et comme ça
28. MAIT : faut pas épeler les mots
29. ELLI : rappelle-toi par exemple / la marque du pluriel des verbes
30. MAIT : par exemple leur dire attention / vous vous rappelez qu'on connaît la marque du pluriel des verbes / ou des noms § E : et surpris aussi §§ d'accord ? / peut-être voilà = trouver des mots / qui les aident / à trouver la lettre qu'on entend pas à la fin
31. ÉLÈV : du genre / si c'est un verbe / i' pourrait être à l'infinitif !
32. MAIT : Rémi est-ce que tu te sentirais capable de le faire ? (*Rémi acquiesce*) tu aimerais bien ? + mais /// = alors je dis pas que tout le monde y passera / parce que je pense pas que tout l'monde est prêt à passer / mais en tous les cas / tous les enfants qui vont avoir envie / au fur et à mesure / peut-être qu'i's arriveront à passer / si i'y a (*inaudible*) / vous vous installez ?

[...]

ateliers

groupe bleu (Ernest, Maxime) (23' – 30' 15'')

33. Maxi : on fait E T
ajoutent un S à CE parce que c'est Pou-poule et le renard ; FONT est écrit comme un logogramme

34. ERNE (qui veut mettre un S à CALIN) : c'est le renard et Pou-poule

35. MAXI : c'est un calin

commencent à écrire en segmentant S'ÉTONNE. Mais Maxime relie C'EST / SES à -ONNE

groupe marron : Mahmoud, Schyama Anthony (32 11'' - 32-31'' la liaison EST ÉTONNÉ est indiquée

36. CHER : (à propos de AMUSÉ pour lequel les élèves hésitent entre ER et É) alors vous remettez le doute ?

37. SCHY : oui

38. CHER : c'est le même doute que là ? (en pointant ÉTONNER / É)

39. SCHY : oui

32'40'' – 35'55'' : M écrit les propositions au tableau ; les élèves regardent et certains échangent quelques avis

Quand	Pou-Poule	et	le Renard	se	font	un	calin	le	lecteur	est	étonner	et	amusé
	Pou-Poul		Renard	ce					lecteur		étonné		amuser
	Pou-poule		le renard								étauner		
											étoner		
											étoné		

35'56'' - 48'56'' : débat écriture

40. MAIT : Marie / tu me rappelles ce qu'on va chercher en premier ?

41. MARIE : les mots qui ne chantent pas bien

42. MAIT : les mots qui ne chantent pas / correctement / tu en trouves un ? + Marie / tu en as trouvé un ?

43. MARIE : oui / ben à / à LECTURE i's ont / (inaudible) LECTEUR (inaudible) en haut i's ont marqué LECTEUR / i's ont oublié le E (brouhaha)

44. MAIT : tu regardes bien ce mot Marie / celui dont tu me parles // qu'est-ce qu'i' fallait écrire LECTURE ou LECTEUR ? § Es : LECTEUR §§ LECTEUR / est-ce qu'ici (en montrant le premier) i'y a écrit LECTEUR ou pas ?

45. EEEE : non / mais si

46. ÉLÈV : mais non LECTEUR / c'est en bas ça fait [lektœr]

47. MAXI : i' ne chante = i' ne chante pas

48. MAIT : on t'entend pas Maxime / j'ai pas entendu le début

49. MAXI : le (*inaudible*) elle est muette
50. MAIT : il est muet ce E ?
51. EEEE : non:: / i' chante [œ]
52. MAIT : le E il aide le U à chanter [œ] / d'accord ? alors Marie est-ce qu'i'y a bien marqué LECTEUR ? (*Marie semble encore dubitative*)
53. ELLI : c'est comme une COULEUR
54. MAIT : c'est comme dans COULEUR
55. ÉLÈV : et dans LEUR
56. MAIT : et dans LEUR
57. ÉLÈV : dans le [œ] de COULEUR aussi ça fait:: #
58. MAIT : donc est-ce que ça chante [lektœR] ou pas ?
59. ÉLÈV : oui
60. MAIT : oui Marie ? / tu en es persuadée maintenant ? ++ Antony ?
61. ANTO : à Pou-poule #
62. MAIT : est-ce qu'y'en a un qui chante pas Pou-poule ? + (*Antony montre le tableau*) eh les amis / pour la première fois = pour la première fois + tous les mots qui sont écrits + chantent correctement / ça veut dire qu'i'y a plus d'erreur + sur ce qu'on entend / ça c'est bien
63. ÉLÈV : ah c'est bien
64. MAIT : ça c'est très bien
65. LILY : la prochaine fois
66. MAIT : ça veut pas dire § (*inaudible*) §§ qu'i'y a pas des choses à améliorer / mais c'est la première fois / où aucun enfant n'a marqué quelque chose qui est pas possible quand on l'entend / ah Sarah ? +
67. SARA : à POU-POULE / au deuxième / il faut un E
68. MAIT : i' faut que tu parles plus fort / parce que je suis pas sure que Grégory a pu t'entendre
69. MARIE : à POU-POULE / au deuxième i' faut un E
70. MAHM (*en le montrant*) : oui même il est écrit / il est écrit là
71. SCHY : et aussi #
72. MAIT : et aussi Schyama ?
73. SCHY : à POU-POULE/ i'y a / en bas / (*en montrant l'affichage*) le deuxième à POULE / et ben / i'faillait une majuscule / parce que c'est son nom

74. MAIT : c'est son nom ?
75. LILY : comme LILY – ROSE / i'y a deux majuscules / i'y a LILY et ROSE /
(*brouhaha*)
76. MAIT : par exemple pour le nom de LILY-ROSE qui a aussi un petit tiret entre les
deux parties de son nom (*en montrant les deux parties de Pou-poule*) / i'y a une
majuscule à LILY et une majuscule à ROSE
77. EEEE : oui mais
78. MAIT : (*se dirigeant vers le livre pour le saisir*) oui mais qu'est-ce que tu dis
Rémi toi ? (*La première de couverture est tournée vers les élèves*)
79. REMI : i'y a pas le P majuscule / sur la couverture
80. THOM : pa'c'que c'est fait //
81. ÉLÈV : (*inaudible*)
82. REMI : parce que POULE c'est un autre nom ++
83. MAIT : Antony ?
84. ANTO : non mais POU-POULE / c'est un nom propre
85. MAIT : et la majuscule on la met où dans un nom propre ?
86. ÉLÈV : mais non c'est Lola son nom
87. MAIT : son nom c'est Lola / il a raison / c'est pas son nom / Pou-poule + c'est son
surnom ++++++ (*barrant les deux occurrences erronées et entourant la
troisième proposition*) / comme sur la couverture / c'est très bien / vous avez mis
la majuscule / d'accord ? / si on l'appelle Pou-poule / si c'est son surnom on
met aussi une majuscule ++ Philippe
88. PHIL : à É
89. MAIT : attends on fait dans l'ordre (*en montrant le début de la phrase au
tableau*) + oui ?
90. PHIL : mais moi c'tait pour ÉTONNÉ
91. MAIT : mais là on est = dans l'ordre on a dit +++ Marine t'as rien à me dire ? /
sur le mot suivant ? + Antony ? +
92. ANTO : à ++ (*inaudible*) / au deuxième i'manque un + (*inaudible*)
93. MAIT : (*en parlant tout doucement*) j'ai rien compris Antony / i' faut que tu
articules et que tu parles plus fort entre un E devant RENARD
94. MAIT : faut mettre un E devant RENARD ?
95. ÉLÈV : non sinon ça f'rait E renard

96. ÉLÈV : ah une majuscule
97. GREG : LE renard
98. MAIT : je pense que a = quand on a dit la phrase on a dit / (*en schématisant en l'air la succession des mots*) quand Pou-poule et le renard
99. THOM : ah si on met LE / i' faut pas de majuscule
100. MAIT : (*en barrant la deuxième occurrence sans déterminant*) alors vas-y Thomas / je t'écoute
101. THOM : si ça pas / si i'y a / si i'y a un p'tit mot qui est devant RENARD // un déterminant / (*la maitresse pointe le déterminant LE*) ça prends pas de majuscule RENARD
102. EEEE : ben oui hein:: +
103. MAIT : ou on le met tout seul (*en montrant la deuxième occurrence sans déterminant*) / c'est un nom propre et i' prend sa majuscule // ou alors i'y a un déterminant devant (*en montrant LE au tableau*) ++ et dans ce cas-là / c'est plus un nom propre + d'accord ? +++ (*en barrant les deux premiers et entourant le dernier*) le renard / personne m'a fait de remarque sur ET / c'est parc'que tout l'monde sait très bien / et je vous félicite / pourquoi Loane ? / tu me dis ?
104. LOAN : parc'qu'on peut dire ET PUIS
105. MAIT : d'accord / Poupoule et le renard / le ET relie les deux personnages ensemble (*en reliant en l'air les deux mots sur le tableau*) / deux choses qui vont ensemble + le suivant / Marine j'aim'rais bien que tu sois avec nous / Ibrahim aussi ++++ on en est à [sə] / ah ! Grégory !
106. GREG : le deuxième il est faux
107. MAIT : pourquoi ?
108. GREG : (*avec assurance*) parc'que c'est S / E
109. MAIT : et pourquoi ? comment tu sais ça ?
110. EEEE : (*inaudible*) +
111. GREG : parce que t'avais dis = han::#
112. MAIT : ch ch chtt
113. GREG : pa'c'que t'avais dis / quand:: devant i'y avait un:: un::++ (*en frappant sur la table*) ouh::: +++
114. MAIT : je vois que tu sais / je vais demander à Lola de t'aider
115. LOLA : c'est / c'est quand il est écrit SE avec S / E / c'est quand il est devant un

- verbe
116. MAIT : on a remarqué que devant un verbe / alors il est où le verbe là ? /
 117. EEEE : c'est FONT
 118. MAIT : c'est FONT (*en le montrant au tableau*)
 119. ÉLÈV : il est conjugué
 120. ÉLÈV : parc'que i'y a N T
 121. MAIT : il est conjugué Rémi / i'y a N T (*en tapotant sur la fin du mot*) / c'est
quoi N T ? tu m'as dit ?
 122. PHIL : la marque du verbe
 123. ÉLÈV : parc'qu'on pourrait dire #
 124. MAIT : la marque du verbe mais ? #
 125. EEEE : pluriel
 126. MAIT : pluriel / c'est un verbe conjugué au pluriel
 127. REMI : il est conjugué parc'qu'on pourrait dire / quand Poupoule #
 128. ÉLÈV : (*avec un ton de découverte*) ah / c'est l'verbe FAIRE #
 129. REMI : et le renard SE FERONT #
 130. MAIT : ah::: c'est le verbe FAIRE on le connaît #
 131. ÉLÈV : oui mais maitresse #
 132. ÉLÈV : mais du coup FONT (*brouhaha*) #
 133. MAIT : ah / là si on parle tous à la fois on s'entend plus / Lily a levé la main
 134. LILY : i'y a un autre verbe mais / ça marche pas parc'qu'i'y a le verbe AVOIR ++
 135. ÉLÈV : où ? je vois pas le verbe AVOIR ? +++
 136. ÉLÈV : ÊTRE
 137. MAIT : attends / on va régler les problèmes les uns après les autres Lily / je crois
que je vois c'que tu veux dire / ici (*en montrant SE FONT*) on a dit qu'on avait
remarqué que devant le verbe / c'était souvent le [sə] qui s'écrivait S / E
d'accord // et vous avez raison c'est le verbe FAIRE (*en montrant bien la forme
FONT au tableau*) + au présent + quelle personne s'il vous plait ?
 138. ÉLÈV : euh dernière personne
 139. ÉLÈV : troisième personne
 140. MAIT : on dit dernière ? (*brouhaha*) ça veut dire que Pou-poule = ça veut dire
que POU-POULE ET LE RENARD (*pour la transcription on est à la limite
entre autonomie et sens du groupe nominal*) (*en entourant de la main les mots*)

- au tableau*) je pourrais le remplacer par quel pronom ?
141. ÉLÈV : ILS
142. ÉLÈV : ELLES
143. MAIT : Pou-poule et le renard ? (*ici la maitresse insiste sur le sens, la référence aux personnages dont un est masculin*)
144. EEEE : ILS / ils se font
145. MAIT : ils se font un calin (*entoure FONT pour valider la forme*)
146. THOM : UN j'l'ai déjà vu avec un S
147. JUST : UN c'est bon
148. MAIT : FONT avec un S ?
149. THOM : non UN / UN
150. MAIT : ah / ça peut arriver / UN avec un S / (*en le montrant sur le tableau puis en l'entourant*) ça existe + LES UNS ET LES AUTRES par exemple / faudra mettre un S
151. ÉLÈV : CALIN c'est bon
152. MAIT : CALIN c'est bon (*en entourant au fur et à mesure*)
153. JUST : LE c'est bon
154. ÉLÈV : et LECTEUR c'est un lect #
155. MAIT : LECTEUR ?
156. ÉLÈV : c'est un #
157. THOM : i' faut un T à la fin #
158. MAIT : Ibrahim
159. IBRA : c'est un lecteur (*inaudible*)
160. THOM : i' faut un T à la fin
161. MAIT : un lecteur faut pas un E
162. THOM : faut un T à la fin pour faire LECTRICE
163. MAIT : ah tu penses que LECTEUR / et LECTRICE ce sont deux mots de la même famille / i'y a en un qui est au ? // § Es : masculin §§ et l'autre au ? § Es : féminin §§ et donc tu voudrais mettre quoi à la fin ?
164. THOM : un T pour faire lectri::/ ce aussi :
165. JUST : mais non pa'c'que / i'y a pas b'soin de T (*elle montre le mot lecteur au tableau*) par'c'que L / E / C / T / R / I à LECTRICE
166. MAIT : je l'écris ici LECTRICE / c'est une bonne idée qu'il a Thomas de

- chercher / un mot de changer pour le mettre au féminin / est-ce que là on en a vraiment besoin ? § Es: non §§ j'écris LECTRICE
167. GREG : non puisque LECTRICE c'est LECT qui change pas
168. MAIT : on a toute cette partie là qui change pas
169. RÉMI : mais justement c'est au féminin donc
170. MAIT : mais le voilà au féminin
171. RÉMi : là il est au masculin
172. MAIT : alors est-c'qu'il peut s'écrire comme ça ?
173. EEEE : non
174. ÉLÈV : parc'que ça fait [lektœrø]
175. MAIT : [lektœrø] / lecteur (*en entourant la forme correcte*)
176. ÉLÈV : EST il est juste puisque c'est un verbe / on peut faire changer
177. EEEE : on dit ÉTAIT = ÉTAIT #
178. MAIT : ÉTAIT
179. ÉLÈV : i'y a deux verbes à coté
180. MAIT : alors attendez / je chang'un tout p'tit peu la règle / v'vous rappelez ici / j'ai rappelé hein ? (*en revenant montrer le début de phrase*) / ce ET / i'sert à relier (*en faisant le geste de relier*) deux chos'qui vont ensemble // d'accord ? / pourquoi on relie le renard et la poule ?
181. ÉLÈV : pa'c'que =
182. ÉLÈV : pa'c'que [*inaudible*] deux personnages
183. MAIT : pa'c'que c'est (*en montrant deux doigts*) deux personnages de l'histoire / d'accord ? / le ET / i' sert à relier (*en montrant par un balancement les deux choses reliées*) / deux parties qui vont ensemble / deux parties qui se ressemblent / j'ai de nouveau un ET ici (*à l'autre bout de la phrase*) et vous avez très justement choisi le ET / E T / ça veut dire que / qu'est-ce que c'est qui va ensemble ?
184. EEEE : ét:: = ah ÉTONNÉ et AMUSÉ ! / (ou ÉTONNER et AMUSER)
185. JUST : ÉTONNÉ et AMUSÉ !
186. MAIT : ÉTONNÉ et AMUSÉ // ah d'ailleurs regardez (*avec un petit geste vers le ET*) / vous avez bien montré que ça peut aller ensemble
187. THOM : ah si ça prend E R ça / l'autre mot / i' va prendre E R / et si ça prend E avec accent / ça va prendre E avec accent

188. MAIT : moi je crois que je vais prendre ma retraite plus tôt que prévu
effectivement / (*en chevauchement avec Rémi*) si i'vont ensemble (*en montrant les deux mots*) / c'est qu'i's ont une ressemblance
189. REMI : moi j'crois que c'est E R / c'est E R parc'que on peut pas les faire
changer
190. MAIT : attends // Rémi
191. THOM : mais le [e] / E S T / c'est un verbe de AVOIR
192. MAIT : c'est le verbe AVOIR ? E / S / T ?
193. ÉLÈV : non / de ÊTRE
194. EEEE : ÊTRE
195. MAIT : par exemple / on pourrait dire = remplacez le lecteur par un pronom
196. ÉLÈV : euh le lect #
197. ÉLÈV : IL !
198. MAIT : il est étonné + on en était plus là / on en était à ce ET (*en le montrant*) qui
relie / deux choses qui vont ensemble (*en les reliant en l'air*) / mais Thomas a
dit très justement
199. THOM : si i' prend E R ça va prendre E R / l'autre mot
200. MAIT : si de ce coté là (*montrant le premier côté*) c'est E R / de l'autre coté
(*montrant l'autre côté*) c'est E R
201. THOM : si ça prend E accent / l'autre coté ça va prendr' E accent
202. MAIT (*maitresse répète les mêmes gestes de la main*) : si ça prend = d'accord
203. REMI : c'est E R parce que = c'est E R
204. MAIT : Rémi / il a une proposition (*en le désignant du doigt pour orienter l'écoute*)
205. REMI : c'est E R / on peut pas dire / il est étonnera / et amusé
206. ÉLÈV : oui mais i'y en a trois à E R
207. THOM : oui mais t'avais dit qu'le mot
208. MAIT : attends attends / je comprends pas c'que dit Rémi / vous avez compris
vous ?
209. EEEE : non / non parce que #
210. MAIT : Rémi / explique mieux
211. REMI : mais on peut pas = par exemple = mettre / quand Pou-poule / et le renard
se font un calin / le lecteur est / étonnera et amusé

212. EEEE : (*brouhaha*) étonnera déjà /étonneront / et amusé
213. MAIT : c'est là que c'qu'a dit Lily me revient en tête / tout à l'heure / Lily elle a dit / mais tu sais / t'as dit qu'i'y avait un problème avec le verbe ÊTRE et le verbe AVOIR (*Lily lève la main et la baisse aussitôt*)
214. THOM : oui si ça = si / i'y a un verbe qui = c'est = i' va se mettre avec = avec un = un accent / du coup ça va prendre pas E R / du mot avec ÊTRE ou AVOIR /
215. JUST : et oui::
216. MAIT : alors / je remonte la machine du temps / i'y a déjà quelques temps / (*en allant vers Maël pour évoquer l'apport ancien*) Maël est arrivé avec un savoir de la maison / pa'c'que sa mamie lui avait expliqué / que quand i'y avait deux verbes qui se suivaient / c'était pas compliqué / le deuxième Maël ? /
217. MAËL : était à l'infinitif
218. MAIT : était à l'infinitif / et dans le cas où on entendait [e] ça nous arrange bien / parc'que l'infinitif de ÉTONNER / s'écrivait comment ?
219. EEEE (*dont Maël qui fait un geste d'évidence*) : E R
220. MAIT : mais attention #
221. MAËL : (*en montrant comme une évidence*) i'y a pas un verbe
222. MAIT : et ça ? (*montrant EST*) c'est pas un verbe ?) (*brouhaha*) vous venez de me dire #
223. EEEE : si / si / c'est le verbe ÊTRE (*Maël montre l'autre verbe*)
224. MAIT : c'est le verbe ÊTRE
225. LILY : après quelques jours plus #
226. MAIT : oui / mais là / on a le verbe ÊTRE // Lily qu'est-ce que tu veux rajouter ?
227. LILY : et après / quelques jours plus tard / t'av: = on avait un problème / parce que i'y avait le verbe AVOIR /
228. MAIT : et avec le verbe AVOIR / on s'était rendu compte que le mot qui était après / qui était aussi / un verbe § THOM : i'prenait E accent §§ i' prenait pas E R / et j'avais expliqué que / dans la famille des verbes = alors déjà on a commencé à ranger les familles / on sait reconnaître les verbes du premier groupe = et dans la famille des verbes / i'y a des verbes un peu particuliers / c'est le verbe ÊTRE et le verbe AVOIR / vous vous rapp'lez comment je les ai appelés ? (*les deux poings se rencontrent ; certainement pour schématiser l'aide apportée*)

229. ÉLÈV : ah oui pa'c'qu'i's aident
230. MAIT : i's aident ces verbes / on dit que c'est des / [z:] [z]aux ::
231. EEEE : auxiliaires
232. MAIT : c'est un mot compliqué / et bien après les auxiliaires (*en revenant montrer EST*) / on avait dit / le deuxième verbe i' se met pas à l'infinitif / alors +
+ je vous écoute s'i::' se met pas à l'infinitif ? Elliot ?
233. ELLI : ÉTONNÉ c'est le deuxième // et / et ++ et AMUSÉ c'est le premier +
234. MAIT : vous êtes d'accord avec ce que dit Elliot ?
235. EEEE : oui
236. MAIT : ÉTONNÉ (*en entourant les formes justes*) très bien Ryan / de t'être
rappelé que ÉTONNÉ / i'y a deux N
237. RYAN : j'm'en souviens par cœur
238. ÉLÈV : toujours
239. MAIT : bravo / ça rentre dans c'tte tête
240. GRÈG : si on enlève le E et ben on peut faire § E : amuse §§ TONNERRE
241. EEEE : ah ouais
242. MAIT : effectivement / je suis pas sure que ce soit de la même famille
243. RYAN : on enlève le E et ça fait TONNERRE
244. MAIT : oui si on ferme les yeux on voit plus rien non plus / bon ++ c'est bon ? +
joli travail + je donne une feuille / on recopie la question dans un premier temps
245. JUST : j'l'savais qu'à ÉTONNÉ i'y avait deux N

pendant l'écriture

246. MAIT : on a pas parlé de QUAND mais c'est parc'que c'est un mot invariable qui
est écrit sur notre panneau jaune là-bas / c'est pour ça que tout le monde l'a bien
écrit je suppose ?
247. ÉLÈV : non on l'a dans notre tête
248. MAIT : vous l'avez dans votre tête ? c'est encore mieux

Très peu d'erreurs de copie et essentiellement sur la question

Annexe VII-b-13
Transcription SEO NO 8 - CE1 31 05 11

Que penses-tu du comportement du prince ?

Le prince a énervé la sorcière. C'est comme dans Coyote mauve

durée transcrite : 2' 10" + 48" + 14'42" = 17'40"

fin de l'élaboration de la phrase : 16'40"- 18' 50" :

Pendant le débat, l'enseignante a déjà signalé que dans « comme Coyote mauve » il manque un verbe et que donc ce n'est pas une phrase. À 16'03", un élève fait basculer la forme verbale de ÉNERVE à A ÉNERVÉ ; l'enseignante valide en précisant : « c'est encore mieux, ça m'intéresse encore mieux ». Certains élèves cherchent pourquoi mais la maitresse ne favorise pas ce débat pour finaliser la phrase. Des élèves ont compris qu'il y a un passé composé

1. MAIT : alors le début de Maxime c'était / le prince / a énervé la sorcière / pour retrouver sa forme passée ? c'est ça ?
2. RÉMI : je sais pourquoi à A ÉNERVÉ / ça t'intéresse plus
3. MAIT : ah / tu me le diras tout à l'heure / si tu veux bien
4. ÉLÈV : [inaudible]
5. MAIT : ah oui c'est un verbe mais dans une phrase y'a toujours un verbe ?
6. RÉMI : c'est pas trop ça #
7. ÉLÈV : au passé composé #
8. MAIT : c'est pas trop ça ? i'y'en a qu'ont une idée
9. GRÉG : ah bé oui ::: / il est au passé composé
10. MAIT : le prince § E : fallait pas le §§ a énervé la sorcière / pour retrouver sa forme passée
11. THOM : ah oui [inaudible] sujet
12. MAIT : si on rajoutait (*brouhaha car les élèves sont entre sens du texte et grammaire de la phrase*) ++ #
13. MAËL : (*en levant la main*) maitresse #
14. MAIT : + je pourrais finir peut-être ? après tu me diras / (*en liant bien les mots dans un unique groupe de souffle pour montrer qu'ils forment un ensemble*)

- syntaxique*) le prince à énervé la sorcière pour retrouver sa forme passée ! +
 Point + (*en agitant ses mains*) si on parlait un peu de coyote mauve quand même
 puisque vous avez eu l'idée de suite
15. LILY : comme Coyote mauve
 16. MAIT : est-ce qu'on peut faire une phrase qui dit (*en marquant un segment en l'air avec les mains qui font le début et la fin*) comme Coyote mauve
 17. ÉLÈV : oui
 18. MAIT : ben i'manqu'un verbe dans c'tte phrase (*la M garde le segment en l'air*)
 19. LILY : bé on le mettra + ou vers le milieu
 20. MAIT : elle va un peu = elle va être très longue = si on disait ? / c'est comme //
 dans / Coyote mauve
 21. LILY : c'est comme / dans Coyote mauve !
 22. MAIT : et là j'ai un verbe
 23. LILY : oui c'est C'EST
 24. MAIT : vous me direz lequel c'est / quand on en parlera tout à l'heure
 25. EEEE : oui c'est C'EST
 26. MAIT : je redis la phrase + tout le monde l'écoute bien / parce que je ne viendrai
 pas la dire dans les groupes même si elle est longue / elle est en deux parties (*en montrant deux doigts*) en fait i'y a deux phrases
 27. LOAN : le prince a énervé la sorcière
 28. MAIT : bon alors
 29. LOAN : le prince a énervé la sorcière
 30. MAIT : pour
 31. LOAN : pour retrouver sa / forme
 32. MAIT : passée = sa forme passée / point
 33. LOAN : c'est comme Coyote mauve
 34. MAIT : (*en montrant Maël*) : i' voulait dire la fin
 35. MAËL : c'est comme Coyote mauve
 36. LILY : non on avait dit c'est comme dans Coyote mauve
 37. MAIT : (*en scandant les mots du doigt en l'air*) c'est comme / dans / Coyote
 mauve / d'accord ? ++ je le redis / (*en traçant du doigt en l'air des unités qui sont plus grandes que les mots mais ne sont pas les groupes de souffle ; aucune coupure dans l'oral*) le prince a énervé la sorcière pour retrouver sa forme

passée / point + c'est comme dans Coyote mauve + tu veux compter Rémi ? on a besoin de compter ou ? § Es: non non §§ on peut s'en passer ? / ben ceux qui auront besoin de compter / i's compteront dans leur groupe / d'accord avec leurs copains / on est pas tous obligés de compter ++

[...] *Il n'y a pas de préparation sur le modèle utilisé depuis le début de CP ; installation des duos puis désignation du tuteur pour le groupe de besoin ; MAIT est avec les élèves volontaires debout près du tableau ; on rappelle qui a déjà été tuteur ; elle désigne Justine qui reçoit des conseils :*

19'50" - 20'38"

- 38. MAIT : est-ce que vous pouvez rappeler à Justine ce qu'on doit faire / et ce qu'on ne doit / pas faire ? /
- 39. GREG : par exemple t'as pas l'droit d'écrire les mots / t'as pas l'droit [inaudible] terminaison
- 40. MAIT : c'est pas toi qui épèle les mots / c'est pas toi qui écrit
- 41. RÉMI : [inaudible] pluriel
- 42. MAIT : tu leur fais des petites remarques
- 43. THOM : si vous [inaudible] verbe
- 44. MAIT : ah / on peut chercher aussi le sujet / c'est important /
- 45. ÉLÈV : j'ai déjà vu un sujet là
- 46. MAIT : t'as déjà vu un sujet dans la phrase ? d'accord /
- 47. RÉMI : moi j'ai déjà vu un indice pour la terminaison du verbe
- 48. MAIT : t'as un indice pour la terminaison du verbe ?
- 49. EEEE : moi aussi /
- 50. MAIT (à Justine) : est-ce que ça te dit quelque chose ? / peut-être que sur le moment ça te dit rien Justine / mais i's t'ont donné pleins d'indices ces enfants-là / d'accord / tu vas t'asseoir à la table du fond / tu t'installes tu te prends une chaise / et tu les mets au travail / d'accord ?

23'15" - *Groupe vert clair (Marie, Thomas, Lola) marquent un doute hétérographique sur RETROUVER/É que Thomas cherche à régler avec le lien à POUR :*

- 51. Lola : (comme si elle voulait couper court à la discussion) : bon +laisse comme ça + on va mettre un doute / et puis

Le	prince	a	énervé	la	sorcièree	pour	retrouvé	sa	forme	passé
	Prince		ennervé		sorcière		retrouver			
			énerrvé		sorcier		retrouvée			
			énervé							
			énervent							

C'est	comme	dans	coyot	move
			coyotte	mauve
			coyote	
			Coyotte	
			Coyote	

30'50" pendant que les enfants écrivent la question sur leur cahier et que la maitresse finit de transcrire toutes les formes au tableau

52. MAIT : quand on écrit / on a plus besoin de papoter / on regarde les mots pour essayer de dire quelque chose

des réactions à partir de 32'42"

53. THOM : maitresse t'as oublié quelque chose / nous / à COYOTE on avait mis la majuscule avec un T

54. RÉMI : oui nous on avait écrit avec un T

[...]

55. MAIT : plutôt que de rester sur une remarque et de lever la main de suite / finissez de regarder la phrase

34'02" – 49'20" : débat écriture ;

56. MAIT : alors Safa ?

57. SAFA : à PRINCE et ben [inaudible] fallait pas de majuscule

58. MAIT : excuse moi Safa / j'ai pas entendu / faut que tu parles plus fort

59. SAFA : à PRINCE / ben c'est un nom propre [inaudible] majuscule

60. MAIT : est-ce que quelqu'un a besoin / a besoin d'un d'éclaircissement là-dessus ? / est-ce que quelqu'un a envie de répondre à Safa ? + non tout le monde est d'accord avec c'qu'a dit #

61. LOAN : non c'est écrit dans la question

62. MAIT : c'était écrit dans la question // est-ce que vous êtes d'accord ? / quand

- Safa dit c'est un nom propre ?
63. ÉLÈV : oui c'est un nom propre #
64. JUST : ah bé non / c'est pas un nom propre / c'est un nom mas:: = un nom commun / un prince
65. MAIT : le prince / c'est vrai qu'i'y a un déterminant devant #
66. GREG : des princes
67. MAIT : alors c'est vrai que dans la question / comme on / comme le seul nom sous lequel on connaît ce prince c'est PRINCE CHARMANT / d'accord / j'ai mis la majuscule § E : ah:: §§ donc normalement quand i'y a un déterminant devant / ça peut pas être un nom propre Safa / d'accord ? / mais là effectivement + (*en barrant*) il était dans la question
68. ÉLÈV : i'y a en a une autre ++
69. MAIT : Marine / (*en l'encourageant du geste à parler fort*) bien fort Marine
70. MARI : à SORCIER / le premier il est faux / ça chante [sɔʁsjɜʁ]
71. MAIT (*montrant LA*) : qu'est-ce que c'est ce mot ? Marine ?
72. ÉLÈV : LA //
73. MAIT : LA / alors qu'est-ce qu'il faut dire après LA ?
74. MARI : ah oui ::
75. MAIT : LA quoi ?
76. MARI : [sɔʁsjɜʁ]
77. MAIT : la sorcière / alors / maintenant § ANTO : [inaudible] §§ rends-toi compte = Antony ? / c'est pour sorcière ? +
78. ANTO (*avec un mouvement de dénégation de la tête*) : [inaudible]
79. MAIT : ah bon / finis / finis / Marine
80. MARI : en fait c'est le dernier qui est faux / ça fait SORCIER
81. MAIT : bé ici i'y a marqué quoi ?
82. EEEE : [sɔʁsje]
83. MAIT : un E et un R à la fin d'un mot ça chante [e] / à l'intérieur d'un mot c'est pas forcément le cas hein ? / on va le voir tout à l'heure
84. LILY : mais alors maintenant c'est facile maintenant
85. ÉLÈV : je sais lequel est bon
86. LILY : maint'nant #
87. MAIT : Antony ?

88. ANTO : à MAUVE / MAUVE ça s'écrit pas avec un M / O (*M se dirige vers l'extrémité droite du tableau, elle n'effectue aucun pointage de mot*)
89. ÉLÈV : mais oui / c'est c'est / [inaudible] #
90. MAIT : va va / j'voudrais que tu redises bien fort c'que tu viens de dire là (*en désignant Antony du doigt*) / la dernière phrase
91. ANTO : MAUVE + ça s'écrit pas M O / on l'a déjà vu il était #
92. MAIT : ah / merci / Antony / on l'a déjà vu où ? //
93. ANTO : sur la couverture du livre
94. MAIT : sur la couverture du livre / celle que vous avez dans votre petit cahier jaune ? par exemple
95. ÉLÈV : oui nous on a regardé /
96. MAIT : d'accord / bon (*pendant qu'elle barre*) alors pendant qu'on y est // on va regarder COYOTE je vous prie / Schyama
97. SCHY : à COYOTE le premier il est faux parce que ça chante [kojo]
98. ÉLÈV : [kojo]
99. ÉLÈV : i'y a un T
100. RÉMI : i'y a un T et un E /
101. MAIT (*en barrant*) : i'y a un T et un E
102. LILY : et je suis pas d'accord qu'i'y ait deux T
103. MAIT : eh / je crois que vous oubliez un peu que vous avez le droit de vous aider / COYOTE c'est pas un mot facile / c'est pas un mot qu'on emploie régulièrement
104. ÉLÈV : ça s'écrit avec un seul T
105. ÉLÈV : on a le droit ?
106. MAIT : mais bien sur qu'on peut s'aider
107. THOM : ça s'écrit avec un seul T avec la majuscule parce que c'est un nom propre
108. MAIT : c'est un nom propre ?
109. ÉLÈV : oui
110. LILY : sur la couverture / i'y a pas de majuscule
111. THOM : oui mais i' s'appelle COYOTE MAUVE quand même !
112. LOAN : c'est le dernier
113. MAIT : est-ce qu'i' s'appelle COYOTE MAUVE ? (*en prenant le livre pour le*

- montrer*) ou est-ce qu'on l'a appelé COYOTE MAUVE dans l'histoire ?
114. LOAN : ah non on l'a appelé COYOTE
115. LILY : i'y a pas de majuscule à c'moment
116. EEEE : si
117. LILY : eh toutes les lettres sont grosses
118. GREG : mais si / à COYOTE i'y a une majuscule
119. MAIT : on peut aussi bien / vous avec vu pour PRINCE (*M montre la gauche du tableau pour rappeler l'échange précédent*) / on a vu qu'on pouvait mettre les deux / ben dans COYOTE / on peut aussi mettre les deux
120. JUST : et c'est l'dernier
121. LILY : on met pas la majuscule
122. LOAN : si on met la majuscule
123. MAIT : (*en barrant*) Philippe
124. ÉLÈV : par contre #
125. PHIL : à ÉNERVÉ le dernier il est faux / parc'qu'i'y a marqué [enɜrv]
126. LOANE : et bé oui il est au passé composé
127. MAIT : là il est au passé composé ? § E : non non §§ (*en montrant la terminaison -ENT*) qu'est-ce qu'y'a là à la fin ?
128. RÉMI : E / N / T / il est conjugué
129. ÉLÈV : il est conjugué
130. MAIT : et alors quand i'y'a E / N / T / c'est ? / pas conjugué ?
131. LOAN : non il est au pluriel +
132. MAIT : ah / N / T c'est la marque du pluriel de quoi ?
133. EEEE : des verbes
134. LILY : alors qu'i'y'en a qu'un qui a énervé la sorcière #
135. MAIT : des verbes
136. RÉMI : et ça doit / obligatoirement par É / parce que / c'est au passé composé / i'y a le verbe A
137. THOM : et faut qu'on a / et faut qu'ça chante [e]
138. MAIT : merci Rémi::: / vous entendez ? i' va vous le redire
139. LOAN : c'est c'que j'allais dire
140. RÉMI : ça s'termine par É / obligatoirement / parce que i'y'a le verbe A
141. MAIT : i'y'a le verbe AVOIR devant / vous savez qu'avec l'auxiliaire AVOIR / le

- passé composé on se pose pas de questions
142. LOAN : donc il est faux N T
143. ÉLÈV : on peut dire énerve
144. MAIT : *(tout le discours est ponctué de gestes d'insistance mais qui ne semblent ni désigner ni schématiser)* je voudrais quand même revenir / parce que c'est pas la pRÉMIÈre fois que cette faute est faite + les enfants / c'est vrai que pendant longtemps / on a remarqué que notre seul moyen de repérer le verbe c'était / le mot qui prenait son pluriel en N T / mais attention / ça veut pas dire que tous les verbes s'écrivent avec N T / Ernest Maxime j'insiste / c'est pas parce que c'est un verbe / qu'il a forcément un N T quelque part / regarde dans ton cahier de conjugation # dans ton cahier de leçon aux aux / aux conjugaisons / JE MANGE / MANGE c'est un verbe
145. LILY : et i'y a pas de N T
146. MAIT : comment ça s'écrit MANGE à la fin Ernest ?
147. ERNE : // et bé / un E
148. MAIT : oui / et si on dit / il mange ? ++ comment ça s'écrit MANGE / IL MANGE sans S / IL sans S ///
149. ERNE : E
150. MAIT : ben oui / d'accord / c'est pas parce que c'est un verbe qu'i faut N T *(en montrant la terminaison erronée)* + il faut N T à un verbe / dans certains cas /// mais pas toujours *(en barrant la forme en -ENT)*
151. THOM : maitresse où c'est #
152. MAIT : ch cht / c'est pas parce qu'on parle qu'on aura la parole / au contraire /// je t'écoute Loane
153. LOAN : ÉNERVÉ quand c'est au passé compos / ça prend tout le temps É
154. MAIT : et oui / ben t'as vu d'ailleurs ce qui nous reste / comment elle s'appelle cette forme du verbe là *(en montrant les É)* / § Es : euf ::: §§] le par ::
155. LILY : participe passé
156. MAIT : le participe passé d'accord / ça finit toujours par un É ?
157. RÉMI : pas forcément / ça peut être par un S
158. MAIT : ah ben / si on entend [e] avec avoir / on s'pose pas d'question / Lola ?
159. LOLA : à SORCIÈRE/ je sais pas pourquoi / mais / i's ont mis deux E à la fin /
160. GREG : oui ça s'peut pas c'est pas au féminin !

161. THOM : ça fait pas [sɔʁsjɜʁø]] (*brouhaha*)
162. ÉLÈV : il y est déjà le E à SORCIÈRE
163. MAIT : (*M s'est rapprochée du mot observé mais ne le désigne pas, son attitude « montre » qu'elle écoute la discussion*) est-ce que vous avez pas une petite idée de ce qu'i's se sont dit ces enfants
164. THOM : ah oui c'est pour le féminin / au féminin on met deux E / pour les verbes être
165. MAIT : j'crois qu'i'y a des enfants / (*les gestes miment l'insistance mais pas la notion grammaticale*) i's veulent tellement montrer qu'i's ont bien compris que c'est un nom au féminin + qu'i's ont mis un E
166. LOANE : mais oui mais #
167. MAIT : mais y'en avait déjà un #
168. LOANE : c'est que quand i'y a É E / c'est que i'y a É E #
169. MAIT : on reprend du début / parce que là on part un peu dans tous les sens § Es :
ah non §§ oui mais pour trouver le verbe / le sujet / c'est mieux de partir depuis le début (*en montrant les mots un a un*) le prince / a / énervé
170. THOM : ben le sujet c'est le verbe ÉNERVÉ
171. MAIT : c'est le verbe ÉNERVÉ / on est d'accord /
172. LILY : le sujet c'est le prince
173. MAIT le sujet c'est le prince (*en le désignant avec la main qui souligne*) :
j'aimerais mieux que tu dises ça en levant ta main / c'est le prince / par quel pronom de conjugaison = pronom personnel j' peux le remplacer ?
174. EEEE : il
175. MAIT : il / d'accord / il a (*en pointant le A*) / § E : énervé §§ énervé / bravo pour le A je vous félicite (*il n'y a qu'une seule forme au tableau ; aucun groupe n'a fait erreur ni doute*) / la sorcière / pour / (*avec des élèves*) retrouver
176. LILY : RETROUVER on en a pas parlé
177. ÉLÈV : [inaudible] É E
178. RÉMI : mais si la sorcière on sait
179. MAIT : énervé / à toi (*brouhaha*) ++ / énervé vas-y
180. MAËL : pourquoi ? à chaque fois / i's's compliquent pour mett' deux N /
j'comprends pas
181. MAIT : i'y en a qui se compliquent en mettant deux N / i'y en a qui se

- compliquent en mettant deux R
182. GREG : non [inaudible]
183. LILY : et ben on barre les deux
184. MAIT : vas-y
185. GREG : ben y vont pas les deux / pas qu'on = moi j'l'ai d'jà vu ÉNERVÉ /et i'y
a ni deux R et ni deux N
186. LILY : moi j'ai déjà vu et je crois qu'i en a bien deux #
187. GREG : c'est l'avant dernier
188. LILY : y'en a deux je crois bien y'en a = (*pendant que M barre*) / ah non
189. MAIT : est-ce que là ? (*en montrant ÉNÈRVÉ*)
190. LOAN : i's'compliquent la vie avec les accents
191. MAIT : ah i'se compliquent aussi la vie avec les accents / explique Loane
192. LOAN : parce que il faut pas deux R / mais c'est quand même le R qui chante [e]
193. MAIT : énervé ++ est-ce qu'on a besoin de cet accent (*en montrant le deuxième
accent sur la pRÉMIère forme*) pour que ça chante [εR] ? § E : non §§ et non le
R il est devant une consonne / une consonne / i' va chanté [εR] d'accord ? /
énervé (*en entourant le bon*) +++ simplement = eh regardez / elle a raison /
i'faut pas se compliquer la vie avec les accents / il a raison / faut pas se
compliquer la vie avec les doubles lettres / É (*en montrant les différentes
syllabes*) / NER / ce R qui chante [r] / i' chante [εR] parce qu'il est devant la
consonne (*en montrant à nouveau les syllabes puis les mots*) / ÉNERVÉ / la /
sorcière / pour
194. EEEE : retrouver / retrouver
195. RÉMI : RETROUVER je sais comment ça s'écrit
196. MAIT : Rémi (*M reste assez loin du mot dont parle Rémi*)
197. RÉMI : quand y'a = t'as dit que quand i'y avait POUR / le verbe / qui suivait / il
était souvent à l'infinitif /
198. MAIT : alors ?
199. RÉMI : c'est E R
200. LILY : on barre le dessus et le haut / le bas
201. LOAN : ben oui même / IL FAUT RETROUVER
202. MAIT : IL FAUT RETROUVER / c'est un verbe à l'infinitif / après POUR (*en
barrant*) on trouve le verbe à l'infinitif

203. ÉLÈV : SA FORME PASSÉ (*si on suppose que l'élève dit les mots qu'il voit*)
204. LOAN : ah ben là on a fini après
205. MAIT : ah non non non non on a pas fini
206. ÉLÈV : ah ben oui [inaudible]
207. MAIT : parce que i'y a quelqu' chose écrit au tableau + qui = pourtant / personne
n' a proposé la bonne forme
208. THOM : ben oui
209. LILY : forme // c'est deux M ?
210. MAIT : ah non non non / c'est pas au mot FORME (*M vient désigner FORME
puis étend les gestes des mains pour montrer que ce n'est pas « ce » mot*) / i'y'a
un mot qu'est écrit au tableau / on dirait qu'il est juste comme ça / mais en fait /
il a un petit problème
211. ÉLÈV : c'est PASSÉ ? (*c'est certainement ce qu'entend M mais l'élève peut
vouloir dire « c'est pas C'EST ? »*)
212. MAIT : vas-y ?
213. MAËL : le C'EST / c'est peut-être un S pour faire le S'EST
214. LOAN : ah non PASSÉ
215. MAIT : duquel tu me parle Maël ?
216. MAËL : le C'EST après le C'EST COMME /
217. MAIT : C'EST tu penses que (*sa main désigne d'abord C'EST puis va sur PASSÉ
puis revient sur C'EST sans pouvoir se fixer*) à #
218. RÉMI : à PASSÉ / c'est un C
219. MAIT : à PASSÉ c'est un C ? (*la main revient sous le menton pour manifester la
réflexion, M s'éloigne de cette zone*)
220. RÉMI : ça peut être un C
221. MAIT : on sait pas écrire le mot PASSÉ ?
222. LILY : mais non
223. MAIT : LE PASSÉ LE PRÉSENT LE FUTUR LE PASSÉCOMPOSÉ / on sait
pas écrire PASSÉ ?
224. LOAN : mais si c'est avec #
225. LILY : je sais c'que tu dis +
226. MAIT : bon alors j'vais vous aider / je vais dire un mot + je vais dire ++ adjectif /
227. LOAN : c'est un adjectif ?

228. MAIT : j'sais pas / cherchez un adjectif (*M s'est encore plus éloignée du tableau pour se placer à la fenêtre*)
229. ÉLÈV : ah c'est COMME +
230. ÉLÈV : COMME #
231. ÉLÈV : (*en criant*) COMME
232. MAËL : (*en montrant l'affiche jaune*) mais non c'est un mot invariable
233. MAIT : c'est un mot invariable
234. EEEE : MAUVE / DANS / ah mais non mot invariable / attends /
235. LILY : mais arrêtez d'parler on peut pas réfléchir +
236. MAËL (*en se tournant vers M qui est maintenant au fond*) : PASS #
237. MAIT : ça tomb' bien qu'ce soit toi qui le dises //
238. MAËL : (*assez doucement*) PASSÉ
239. THOM : (*s'écriant en se tournant vers M*) ah c'est MAUVE ? #
240. RÉMI : (*qui a certainement entendu Maël*) PASSÉ ? #
241. MAIT : est-ce que MAUVE c'est un adjectif ? #
242. MAËL (*avec insistance mais pas très fort et sa voix est couverte*) c'est PASSÉ ::
#
243. THOM : oui ben oui c'est une couleur
244. MAIT : on a solutionné le problème / § E : c'est une couleur MAUVE §§ c'est
une couleur / c'est une qualité
245. MAËL : c'est PASSÉ ?
246. ÉLÈV : MAUVE
247. MAIT : c'est PASSÉ ?
248. MAËL : parc'qu'on peut dire sa forme / on peut dire (*en suivant les mots du doigt à distance*) le prince a énervé la sorcière pour retrouver sa forme / c'est comme dans coyote mauve
249. MAIT : ah on peut le supprimer + donc tu penses que c'est lui l'adjectif / (*Maël hoche la tête*)
250. THOM : ah ben oui peut-être qu'i' faut un E
251. MAIT : pourquoi i' faudrait un E Thomas§ [THOM : [inaudible] §§ c'est au masculin ?
252. LOAN : mais non c'est un adjectif on vient d'dire
253. MAIT : est-ce que / eh bé l'adjectif est-ce qu'i' peut être au masculin ? (*la main*)

- tendue en avant fait appel à Loane et l'ensemble de la classe)
254. LILY : oui l'adjectif on peut le mettre avec un grou = un groupe nominal c'est marqué là bas (*Lily désigne une affiche au-dessus du tableau*)
255. MAIT : (*les deux mains font appel à la réflexion puis retour une main sous le menton*) ah ben où il est le groupe nominal alors ?
256. E puis THOM : c'est SA FORME / SA FORME / SA FORME PASSÉ
257. MAIT : SA FORME PASSÉE / (*M souligne les trois mots d'un seul trait*) le voilà le groupe nominal / qu'est-ce qu'i'y a dans ce groupe nominal
258. ÉLÈV : (*brouhaha*) / un verbe
259. MAIT : Lola qu'est-ce qu'i'y a dans le groupe nominal ?
260. LOLA : i'y a un déterminant
261. MAIT (*en écrivant les initiales sous chaque élément*) : un déterminant
262. LOLA : un nom commun
263. MAIT : un nom commun
264. EEEE : et un adjectif
265. MAIT : et un adjectif / et alors est-ce qu'on sait au sein (*en faisant un cercle pour symboliser au sein*) du groupe nominal / (*les deux poings se cognent pour marquer « qu'il se passe quelque chose », c'est à dire un événement grammatical*) qu'est-ce qui se passe ?
266. GREG : le nom commun il est au féminin
267. MAIT : ah / le nom com = passée avec un E un = est au féminin § E : i's'accorde §§ tu me le prouves ? / § E : PASSÉE avec un E §§ (*M reprend des propositions que l'on n'entend pas*) UNE FORME / LA FORME
268. GREG : alors PASSÉE c'est É E à la fin
269. LOAN : oui
270. MAIT : t'en pense quoi toi Sarah ? / (*par cette intervention M ralentit le rythme des échanges et passe d'une focalisation sur les « bons » élèves à un transfert vers l'ensemble de la classe*) t'es d'accord avec Loane ou pas ? / faut qu'tu lui redises Loane
271. LOAN : vu que forme c'est un nom commun vu qu'il est au féminin / ben PASSÉE ça doit prendre É E
272. LILY : oui voilà
273. ÉLÈV : c'est c'que j'allais dire

274. MAIT : (*à Sarah*) : tu es d'accord avec ça / toi Maxime ? t'en penses quoi ? tu s'rais d'accord pour mettre un E à PASSÉE (*Maxime fait un petit non de la tête*)
275. THOM : moi j'crois pas parc'que c'est au masculin
276. MAIT : il est pas d'accord
277. THOM : moi j'crois pas par'c'que c'est au féminin / au masculin / masculin parce que
278. MAIT : quand on dit SA FORME PASSÉE (*en repointant bien les trois mots*)
279. THOM : ben oui parce que SA FORME PASSÉ on parle = on parle du gar = on parle du sor = ah non on parle du #
280. ÉLÈV : mais non /
281. MAIT : vous m'avez dit
282. RÉMI : (*en parlant fort*) on parle de la for ::me !
283. MAIT : vous m'avez dit que cet adjectif / (*M garde le doigt sur PASSÉ*) #
284. RÉMI : on dit UNE forme LA forme
285. MAIT : je vais attendre que tout le monde soit prêt à m'écouter / parce que c'est une erreur que vous faites + systématiquement / alors qu'on en a déjà parlé beaucoup de fois / c'est compliqué hein / j'dis pas l'contraire/ mais si on écoute bien p'êt que la prochaine fois on s'pos'ra la bonne question / vous me dites / que cet adjectif (*en montrant passé puis en entourant du doigt le groupe*) il appartient à ce groupe nominal
286. EEEE : oui oui
287. MAIT (*en refaisant la schématisation cercle puis pointage*) : et ce qu'on sait des adjectifs qui sont dans les groupes nominaux / c'est qu'i's s'accordent avec qui Philippe ?
288. PHIL : [inaudible]
289. MAIT : ben oui t'écoutais pas = Maël ?
290. MAËL : avec le nom commun
291. MAIT : avec le nom commun / vous vous rappelez (*la main en l'air évoquant peut-être la zone mémoire*) on a déjà eu le problème la semaine dernière / Maël i' voulait pas mettre / euh / j'crois qu'c'était SA FORME NORMALE = SA COULEUR NORMALE // vous vous rappelez ? //
292. ÉLÈV : ah oui
293. THOM (*fort*) : ah oui à NORMALE / i' voulait pas mettre de E

294. MAIT : (*en écrivant au tableau UNE COULEUR NORMALE*) i' disait que comme i'y avait pas de E à COULEUR / i' pouvait pas mettre de E à NORMALE
295. RÉMI : mais si parce que on avait / à FLEUR c'est bien féminin / i'y avait pas de E / ça # et c'est #
296. MAIT : i' faut regarder (*en pointant du poing le mot*) § E : fleur §§ le genre et le nombre du nom / le genre c'est (*en repointant du poing*) / masculin ou féminin ?
297. ELLI : féminin
298. MAIT : on dit UNE couleur donc c'est féminin
299. LILY : mais non mais là le passé c'est = i' faut mettre un E
300. MAIT : c'est bien un adjectif ? / et ben comme à NORMALE alors
301. ÉLÈV : ben oui
302. LILY : c'est comme si le E c'était un / [inaudible]
303. THOM : ah ben du coup / i' faut un E
304. LOAN: et voilà É E § E : et voilà §§ vu qu'i' s'accorde avec le nom commun #
305. MAIT : i's'accorde avec le nom commun / sur lequel il donne un renseignement + (*en s'éloignant de la zone d'intervention*) Maël nous a très bien montré que = i' parlait de la forme / on pouvait dire / (*en refaisant le chemin de la phrase*) le prince a énervé la sorcière pour retrouver sa forme § E : maitresse §§ on a rajouté PASSÉE c'est un renseignement qu'on rajoute sur sa forme § E : maitresse §§ sur le mot FORME / oui Thomas
306. THOM : la dernière fois on avait travaillé sur la phrase / négative et la phrase / positive + #
307. MAIT : affirmative
308. THOM : affirmative / et y'en a une = et non pas / mais i'y a une phrase je pense #
309. MAIT : c'est à cause de C'EST que tu me dis ça ?
310. THOM : ben oui pa'cque #
311. MAIT : C'EST / ce n'est pas EST-CE QUE ?
312. THOM : oui
313. MAIT : C'EST on sait l'écrire depuis qu'on est au CP quand même / je me rappelle avant ici i'y avait une phrase / c'est un garçon / c'est une fille
314. RÉMI : un jour on s'était trompé parce que c'était S / E / S / T + S apostrophe ++
315. MAIT (*en effaçant toutes les formes éliminées*) : je ne garde que la bonne forme pour qu'elle rentre dans votre tête / donc vous êtes priés de bien regarder

316. ELLI : moi j'm'en souviendrai de PASSÉE
317. MAIT : il faut que tu te rappelles que c'est un adjectif / mais le mot PASSÉ / il existe comme ça / quand on dit LE PASSÉ
318. ÉLÈV : ben oui
319. MAËL : ça peut être aussi un nom commun
320. LOAN : comme le passé composé
321. MAIT : LE PASSÉ
322. MAËL : on peut dire LE passé / DES passés / donc ça peut être un nom commun
323. LILY : de toutes façons / i'y a beaucoup de noms qui peuvent être des adjectifs / et des noms
324. MAIT : qu'est-ce que tu veux rajouter Antony ?
325. ÉLÈV : c'est bizarre #
326. MAIT : i'y'a Antony qui lève la main
327. ANTO : [inaudible]
328. MAIT : tu voudrais rajouter une virgule ?
329. LOAN : ben non y'a déjà deux phrases
330. MAIT : y'a déjà deux phrases / tu voudrais la mettr'ou la virgule ?
331. ANTO : [inaudible]
332. MAIT : après RETROUVER ? le prince a énervé la sorcière pour retrouver ++ sa forme passée
333. EEEE : non non

M ne valide pas la virgule après sorcière mais indique un groupe de souffle qu'elle va utiliser pour la copie qui est faite suivant le découpage : « le prince a énervé la sorcière / pour retrouver sa forme passée / c'est comme dans coyote mauve ». 50' 15''

334. MAHM : est-ce qu'on a droit de s'aider partout
335. MAIT : on a le droit de s'aider de partout / bien sûr Mahmoud
336. MAHM : même sur le cahier ?
337. MAIT : pourquoi ? pour Coyote mauve ?
338. MAHM : oui
339. MAIT : si ç'arrive pas à entrer dans ta tête / comme COYOTE c'est pas un mot qu'on va rencontrer très souvent / oui Mahmoud / on a l'droit de s'aider / d'accord ? / pour l'instant on est pas à COYOTE / on est à LE / PRINCE / A ÉNERVÉ / LA / SORCIÈRE

Tous les élèves copient sans lever la tête. Aucun travail de préparation autre que laisser le temps de regarder, des remarques sur les accents. Après relecture orale, la phrase est réécrite par M et les élèves se relisent avec le modèle sous les yeux

Annexe VII-b-14
Transcription retour sur NO2 – CE1 17 03 11

visionnement d'un extrait de débat sur la phrase : Il ne fait pas les choses comme ses copains

MAIT : on est en train de regarder ce qui est écrit / peut-être même / que si on regarde attentivement / on a déjà des remarques à faire ++ Thomas + (*il veut se lever et M le retient*) / alors tu me parles de la couleur / t'as vu / y'en a une violette / une verte / une marron / une bleue /

THOM : dans la verte / i's ont pas mis le / le i'y a le / le S // à PAS /

MAIT : alors / au petit mot PAS / tu me dis qu'il manque un S / tu as raison / on le connaît ce mot / le mot PAS / on l'a utilisé déjà de nombreuses fois / et on avait dit
durée transcrite : 7' 40"

débat transcrit : 38'58" -46' 38

1. CHER : je vous laisse le temps de retrouver donc l'histoire / vous avez reconnu hein tout d'suite /
2. EEEE : je sais c'que c'est / je sais
3. ÉLÈV : la question c'est pourquoi #
4. CHER : la question c'est pourquoi Minable / Marie ?
5. MARIE : c'est Minable le pingouin
6. CHER : c'est Minable le pingouin § E : oui : ! §§ et donc ici (*en montrant avec le pointeur*) on a un des groupes qui avait écrit = + est-ce que aujourd'hui vous écririez ? = je veux pas de mains levées ! / je veux que chacun regarde c'qui est écrit là + bien / § E : et pourquoi §§ et se dise dans sa tête tout seul / est-ce que + maintenant + j'écirais + comme ça ?
7. EEEE : non / mais non
8. CHER : ch ch ch chut + je veux pas de réponse ++++++ et maint'nant si i'y a des gens qui veulent lever la main pour dire / maintenant moi i'y a des choses / je les écrirais / pas comme ça / et expliquer ++++++ (*de nombreux élèves ont la main levée*) alors / ceux qui parlent c'est bien fort / Lola ?
9. LOLA : c'est le ES / je l'écirais pas comme ça parce que le ES c'est E S / et E S c'est toujours / c'est le ES qui est toujours devant TU +
10. CHER : ici tu veux dire ?

11. ELEV : non E S / plus vers / le plus / vers le jaune +++ oui
12. CHER : alors ça veut dire que Lola / tu as pas encore / bien réussi à / à / à revoir la phrase / j'ai fait exprès d'pas la dire + pa'c'que je ne pense pas qu'ce soit un ES
13. JUST : mais non
14. CHER : et je comprends bien pourquoi § Rémi : c'est c'est ! §§ Rémi tu as la parole ? +++ Mahmoud lève la main
15. MAHM : c'est le SES +++
16. CHER : c'est pas si facile hein Mahmoud ? / ch ch chut / je veux vraiment qu'on respecte le tour de parole / Ernest ?
17. ÉLÈV : (*avec assurance*) à CHOSES / faut pas un:: / Z
18. ÉLÈV : ben oui parce qu'i'y a un doute
19. LILY : ça fait [s] / [z]
20. ÉLÈV : je vois rien
21. ÉLÈV : i'y a un doute
22. CHER : aujourd'hui Ernest tu ne mettrais plus de doute ? / tu mettrais un S ?
23. ERNE : (*toujours assuré*) oui / un S
24. CHER : ah ça explique peut-être des choses à Lola / ici c'est le mot CHOSES
Lola ! ++ et c'est vrai que / on comprend hein / pourquoi tu t'es + bon Ernest nous dit le mot CHOSES je ne f'rais pas de doute § E : ah c'est CHOSES §§ ch ch ch cht + Thomas
25. THOM : ben le / i'y a marqué SES / il est juste parc'que c'est SES / c'est SES copains / du coup le SES il est juste /
26. CHER : donc là tu dirais par contre / ça j'aurais pas d'doute / Grégory + / c'est la dernière fois / sur SES tu n'aurais pas de doute / tu saurais qu'c'est écrit juste / Maël ?
27. MAEL : moi j'aurais plutôt dit qu'c'était C E S ++
28. THOM : mais non puisque c'est ses copains / on a déjà travaillé sur / ses copains c'est SES :
29. CHER : c'est les siens / OK / et Mael il a encore un p'tit doute / ça veut dire que c'est vraiment pas facile
30. LILY : c'est quoi la phrase parce qu' j'arrive pas très bien #
31. CHER : ah / Lily-Rose voudrait avoir de l'aide / il ne fait pas / on lève la main pour lire la phrase / c'est vrai qu'c'est pas facile / on voit que quand vous

- écriviez en CP / Mahmoud tu sais la lire ? / on t'écoute
32. MAHM : il ne fit § E : fait / ah je sais / je sais §§ fait pas + les choses + comme ses copines
33. CHER : tu veux la relire ? § E : oui §§ + Grégory veut la relire
34. GREG : il / ne fait pas / les choses / comme ses copains
35. CHER : alors ? vous avez entendu ? ils ont pas lu pareil / Mahmoud insiste bien / i' dit moi j'ai lu COPINES § [inaudible] §§ ch cht cht / et Grégory toi tu dis COPAINS / Ma = Maxime / Maxime demande la parole
36. MAXI : à COPAINS c'est qu'est-ce qu'il a dit Mahmoud / et pas COPINE parce que autrement à la fin y'aurait un E
37. ÉLÈV : COPIE
38. CHER : t'as pensé à COPIE / donc c'est pas COPIE / c'est pas COPINE / toi tu dis
39. REMI : c'est COPAIN parce que i'y a pas le E
40. ÉLÈV : i' pourrait
41. CHER : et Matthias i' nous = i'y a quelque chose que l'on voit très bien / vas-y on t'écoute
42. MATT : et là on voit très bien que / i'y a pas le E
43. CHER : on voit pas le E / Ibrahim / ah ah ah Mahmoud
44. MAHM : on voit pas le N non plus
45. CHER : on voit pas bien le N § E : i faudrait plutôt l'espacer le mot §§ donc ça veut dire que vous avez plutôt fait des progrès pour bien faire les lettres / même si on en parle pas beaucoup / vous les faites beaucoup mieux/ excuse moi Ibrahim / tu as la parole
46. IBRA : aussi au début d'la phrase i'y a écrit IL
47. CHER : IL / alors je rappelle ma question / c'est pas / de dire tous les mots / on a répondu à Lily-Rose / mais est-ce qu'i'y a des mots / où maintenant / vous ne = n'écririez pas pareil ? / i'y en a un qui a dit / moi le mot CHOSES je mettrais plus de doute
48. ÉLÈV : mais oui § CHER : ch cht § parc'qu'on l'sait par coeur
49. CHER : parc'qu'on l'sait par coeur / est-ce qu'i'y a d'autres mots / où vous ne les écririez pas pareil aujourd'hui parce que vous / voilà aujourd'hui vous savez des choses / Marie Marie

50. MARIE : je crois que FAIT (*Marie désigne la forme qu'elle a sous les yeux FAI, pas la forme cible*) je l'écrirais pas comme ça parce qu'on dirait plutôt un son
51. ÉLÈV : on dirait une fée
52. CHER : ah:::/ IL NE FAIT PAS / tu penses tu ne l'écrirais pas comme ça mais comment l'écrirais-tu ? aujourd'hui ? § [inaudible] §§++ IL FAIT / IL FAIT / Maxime tu dis ?
53. MAXI : A / I / T
54. CHER : Maxime dit F / A / I / T / = Lola qu'est-ce que tu en penses ?
55. LOLA : F / A / I / T
56. THOM : F / A / I / S aussi on peut l'écrire
57. ÉLÈV : c'est pareil
58. CHER : ah / F / A / I / S ça existe
59. THOM : oui parc'qu'on peut écrire FAITE / FAITE au féminin avec un T (ou peut-être FÊTE)
60. CHER : Rémi ? / on écoute RÉMI
61. ÉLÈV : ça s'rais avec tu
62. REMI : à CHOSES maintenant je mettrais pas d'doute parc'que maint'nant je sais que i'y a que très peu de mots qui ont un Z
63. CHER : d'accord mais ça on l'a un p'tit peu déjà dit Rémi / on a dit on mettrait plus d'doute
64. LILY : et en bas à FAIT / moi j'aurais pas mis un T parc'que / une FÊTE / moi c'est une FÉE que j'aurais
65. ÉLÈV : moi je mettrais un S
66. CHER : maintenant vous hésiteriez entre mettre un S et mettre un T / je vous réponds et on en discute plus / comme c'est IL =
67. LILY (*avec assurance*) : c'est avec un T
68. CHER : c'est avec un T / mais on = c'est pas le but de discuter de ça / ça c'est le travail du CE1 / mais aujourd'hui / c'que vous savez c'est que vous mettriez une lettre derrière / est-ce qu'i'y a une autre chose / ou aujourd'hui / vous écririez pas / § E : oui §§ comme c'est au tableau ? § E : oui §§ Lily lève la main
69. LILY : pas à la phrase violette mais à la phrase verte / à COPAIN / ben ça s'écrit pas comme ça / parce que / parc'que i'y a marqué COP (*ou plutôt [kɔp]*)
70. CHER : tu écrirais pas COP mais COPAIN + et est-ce que ça irait / si on avait

mis / C / O / P / A / I / N

71. ÉLÈV : non ! / c'est
72. LILY : c'est I N
73. THOM : et en plus i'y a marqué PAS sans S
74. CHER : c'est A / I / N à COPAIN / et est-ce que ça irait si on avait mis SES
COPAIN (*mais le chercheur lui dans sa tête voit COPAINS qui est la forme
visée*) avec A / I / N / vous estimeriez que c'est / bien ?
75. EEEE : oui / oui ++
76. CHER : pardon Marine ?
77. MARI : (*avec assurance*) avec un S
78. EEEE : oui
79. LILY : parce que SES copains / y'en a plusieurs copains / mais là on savait pas
les marques du pluriel /
80. CHER : mais là on savait pas encore / je vous laisse regarder un p'tit peu

Annexe VII-c-1

Chronologie et contenu des entretiens individuels de 12 élèves en 2013-2015

Passation 1, CP troisième semaine de septembre 2013

J'aime ma mama.
J'ai un chat.
vendredi
[dã], [sã]
MAISON, CHÂTEAU

Passation 2, CP troisième semaine de mars 2014

J'aime ma maman.
J'ai un chat.
VENDREDI, ORANGE
[dã], [sã] [e]
MAISON, CHÂTEAU, SOURIS, ÉLÉPHANT

Passation 3, CP troisième semaine de juin 2014

VENDREDI ; ORANGE
J'aime les vacances.
J'ai vu un fantôme.
[dã], [sã] [ʒue]
X est dans la cour avec Y et Z
SOURIS, ÉLÉPHANT, PATTE

Passation 4, CE1 troisième semaine de novembre 2014

VENDREDI ; ORANGE
Les vacances sont finies.
Je n'aime pas les fantômes.
[dã], [sã] [e] [ʒue]
SOURIS, ÉLÉPHANT, PATTE

Passation 5, CE1 deuxième semaine de juin 2015

PRENDRE, DÉRANGER
Dans un mois, c'est les vacances.
J'ai appris à lire et à écrire.
[Prénom] prend ses crayons dans son sac.
PORTE , [kur]

Annexe VII-c-2

Exemple de protocole d'entretiens individuels CP (passation 1)

Cadre : Je vais te demander d'essayer d'écrire des mots parce que je cherche à comprendre comment tu t'y prends pour écrire.

1. Des mots qui pourraient être connus :

proposer successivement : j'aime ma maman , j'ai un chat, vendredi ; encourager l'élève à écrire ce qu'il sait

Si trop de difficultés, proposer d'écrire un mot connu, au choix de l'élève

Amorcer la discussion en montrant les mots pour ne pas orienter les réponses.

Pour ces deux mots (MAMAN et VENDREDI), tu peux me dire les lettres que tu as écrites ? tu saurais me dire les sons ?

Comment tu as fait ? Et là (en montrant les lettres ou digrammes problématiques du point de vue orthographique) ? Et ça pourquoi tu le mets, comment tu sais ?

2. Des homonymes qui sont utilisés par les enfants à l'oral :

Cadre : On va continuer d'écrire des mots ; tu les connais mais tu ne sais peut-être pas les écrire ?

Dicter successivement : [dã], [sã]

Si réaction à l'homophonie, encourager l'élève à écrire ce qu'il sait, à écrire plusieurs formes si nécessaire. Sinon, encourager à les utiliser dans une « phrase », dans des « phrases » différentes voire à relier une graphie à un sens.

3. Des mots rencontrés dans des histoires en maternelle présentant une difficulté

Tu saurais écrire ? : MAISON, CHÂTEAU

Comment tu sais ? Tu as déjà vu le mot ? Tu l'as appris ? Comment tu t'en souviens ? Si tu fermes les yeux, tu vois le mot ? tu l'entends ?

Tu peux dire les lettres ? Tu peux dire les sons ?

Si l'élève est en état de proposer une écriture : **Tu l'écris s'il te plaît ?**

Annexe VII-c-3

Exemple de protocole d'entretiens individuels CE1 (passation 5)

Cadre : *On se retrouve pour écrire un peu. Tu vas reconnaître des mots que je t'avais proposés mais peut-être que tu ne vas pas t'y prendre de la même façon. Tu écris comme tu sais aujourd'hui et tu peux me dire tout ce que tu veux.*

1. Traitement des sons

*J'ai deux mots pour commencer PRENDRE et DÉRANGER, on ne les écrit pas :
Il y a des sons qu'on trouve dans les deux ? Chercher un deuxième son Comment tu as fait pour trouver ?*

Le chercheur présente les mots : *et si je te montre les mots, ça aide à trouver un son qui est pareil ?*

Tu peux dire les sons ? dire les lettres ? qu'est-ce qui est le plus facile ? Retenter de dire les sons après visualisation si échec.

2. Traitement de l'hétérographie distinctive et de la segmentation

DANS UN MOIS, C'EST LES VACANCES.

J'AI APPRIS À LIRE ET À ÉCRIRE.

[PRÉNOM] PREND SES CRAYONS DANS SON SAC.

Après chaque phrase,

- interroger sur décompte des mots si nécessaire
- interroger , mots dont on est sûr et qu'on souligne sans discuter

Après les trois phrases, revenir sur écriture du [ã] et sur choix homophoniques.

Comment tu as fait ? Et là (en montrant les lettres ou digrammes problématiques du point de vue orthographique) ? Et ça pourquoi tu le mets ? Comment tu sais ?

3. réaction homophonique sur mot isolé

porte

[kur]

Si peu d'échanges sur homophonie proposer [e] : si réaction homophonique, on fait d'abord écrire

Proposer à l'élève d'utiliser dans une phrase / Proposer des phrases et l'élève doit dire quelle écriture il utiliserait.

Annexe VII-c-4

Production des 12 élèves pendant les passations 1 à 5

- passation 1 : septembre 2013
- passation 2 : mars 2014
- passation 3 : juin 2014
- passation 4 : novembre 2015
- passation 5 : juin 2015

NB : Les feuilles sont numérotées manuellement de 1 à 60 et présentées par ordre alphabétique des élèves et pour chaque élève de la première à la cinquième.

- **Adrien (1 à 5)**
- **Alexis (6 à 10)**
- **Julie (11 à 15)**
- **Khalifa (16 à 20)**
- **Louis (21 à 25)**
- **Manéa (26 à 30)**
- **Marie-Lou (31 à 35)**
- **Nina (36 à 40)**
- **Rose (41 à 45)**
- **Sacha (46 à 50)**
- **Sachb (51 à 55)**
- **Zélie (56 à 60)**

10
Adrien

Marianne

Ma

En un jour

vendredi

dans

à

M

de

P

02, _

Veronique

26.09.13

Adrien 1

(1)

j'ai m' maman
ma

j'aime

Adrien
Mami

j'ai un chat - j'ai un chat

Vendredi

orange

jeudi

dimanche

dans

un
~~et~~ est et

musee

château

source
éléphant

Adrien 2

(2)

vendredi
orange

jardin

j'aime les vacances
j'ai vu ~~un~~ fantôme

dans dant

sans
jouer

adrien est dans la avec alexis et califa
cour

il court

mais

éléphant

Adrien 3

③

Adrien

NO
26.11.14

les vacances sont > fin

je n'ai pas les fantômes

aujourd'hui c'est lundi

ça fait

dans

dont

sont

cent 100

et et

jouer

jouer

sous

éléphant

paté

Adrien L

(4)

Adrien

dans un ~~cas~~ c'est les mouvements

j'ai pris à lire et à écrire

Adrien prend c'est ce qu'il apprend

apprends

porte
cours cours

court
est et es ai

Adrien 5
⑤

germe ma maison

j'aime

Alexis
Haut.

j'ai un chat

pit. nbedu

orange

dans

come sans

et est

regarder

longueur

de

l'histoire

Alexis 2

(7)

Alexis
vendredi
orange
jardin

j'ai les cheveux
et j'ai vu un fantôme

vacances

dans

~~se~~

~~est~~

j'avais

étant cent

est dans la cour avec Adrien et Khalifa
~~est~~
est

sois
éloquent
et

Alexis 3

⑧

Alexis

ND
26.11.14

Vendredi

Orange

Les vacances sont finies

sont

je ne suis pas les vacances

aujourd'hui c'est lundi

dans

saute dans

et est à

jour

souris

éléphant

pâte

Alexis 4

(9)

dans un mois (out 1000000)

Nicolas

1. apprendre lire et l'écriture

Alexis prend et est travaillant dans la

rayon

~~porte~~ porte et Alexis porte des ~~port~~ ^{port}

(ses)
ceci

~~court~~ Alexis court dans le ~~pas~~

est

Alexis 5

(10)

Julie
⑤

Veronique
2.05.13

ma maman
un chat

dans

un papa

Julie 1
⑪

Julie

11.11.11

j'aime ma maman

j'ai un chat

vendredi

orange

dans dent

sans

sang

es et est ait ai é OL

maison

château

souris

éléphant

Julie 2

(12)

Julie

In li

vendredi
orange
jardin

fame les vacances
foi 12 m. fantôme

dans de

sans

cent

pour

Julie est dans la cour avec elle, et Julien

scuris

éléphant

patte

L'éléphant a quatre patte.

Julie 3

(13)

Julie

24.11.11 AD

Les vacances sont finis.
Je n'aime pas son fantôme.
C'est lundi. les

dans dent
sen sans
et est es
jouer jouet

souris
éléphant
patte

Julie 4
(14)

Julie

Dans un mois ~~est~~ les vacances.

J'ai appris à lire et à écrire.

Julie prend ses crayons dans son sac.

porte.

cour

courte

Courte

es est et

Julie 5

(15)

(11) Khalifa

philippe

Jama mo. no. 11

un dot
nouveau

dans

Mazhar

maison

hate

un

jour
se

apte

sept

Khalifa 1
(16)

Khalifa

j'ai ma maison

j'ai un chat

vendredi

rang

jardin

jardin

dans

sur

et est

j'ai mal aux dents

maison

château

souris

éléphant

éléphant

Khalifa 2

(17)

Khalifa

3h 1h

vendredi
orange
jardin

j' aime les vacances.
j'ai vu un fantôme

dans
sant (je mange des frites - du sel)

Jouer

Khalifa est dans la avec Adrien et Alexis

souris
éléphant
patte

(parce que je le sais tout)
idem

(désolé mais ne sait pas ça)
Khalifa 3

(18)

Khalifa
orange

24.11.14 NO

Les vacances son finie.
Je n'aime pas les fantomes fantome.
aujourd'hui c'est lundi.

dans

ent

et est

jour

jouet

souris
éléphant
rate

Khalifa 4
(19)

Khalifa

Dans un mois c'est les vacances.

J'ai appris à lire et à écrire.

Khalifa prend ses dangere dans son sac.

grand

porte

porte

cour

cour

court

est
et

il court
la cour

Khalifa 5-

(20)

① Louis
Mamm
G J
VEN

B PG
20-05-13

Am
Camp

\$ Dan

A

AE
Am

Louis 1
(21)

Louis

je m'ai maman
je un chat

rendredi
orange

dans
sans
et - est

méron méron
château
souris
éléphant

éléphant

Mari.

maison

Louis 2
(22)

Louis

* retrouver

orange

jeune jardin

J'ai les neiges

J'ai vu un prince

les ~~deux~~

seul sans

gardien
gardien
gardien

cerot

Louis et dans la ~~seule~~ ~~est~~

Gail et Selye

est

c'est

souris

éléphant

pate

éléphant

Louis 3

(23)

Louis
25.11.14 PO
Les vague son fini en savoir le son [F]

(qu)
(cc)
je n. (cc) pas les fantôme
Aujourd'hui c'est mardi
(c'est)
{ est }
et

(ces)
(ses)

c est
est

bann

cane

cont

et et est les est

quai

éléphant

pat

pat

Louis 4

(24)

Louis B

À Paris un mois c'est les vacances.
J'ai apri à lire la revue.

ici pre c'... ex lions ans de re.
ses

pour
court court
est et

Louis 5

(25)

2)

Kari
Feb. 05 '13

Maméa
Mamam

G U N V E N

DA dan

la le

Pap a

Maméa 1
26

Manéa

j' aime ma Maman

j' ai un chat

Vendredi

Orange

dans

sans

et

est

Maison

Château

Souris

éléphant

Manéa 2

(27)

Manea

abordi
je
j'ai

je am le conse. vacance

A ... l'om

dans
nos
je
je

je cours

Manea

at

Sowis
je
P
dite

éléphant

Manéa 3

(28)

Manéa

26.11.14 NG

Orange

~~Orange~~

les vacances son fini.

je n'aime pas les fantôme.
aujourd'hui c'est mercredi.

dans lent
est lent
est il
faut jouer

souris
éléphant
pâte pâte

Manéa 4
(23)

Manéa

dans un moi c'est les vacances.

j'ai appris ~~à~~ lire et ~~à~~ écrire..

Manéa prend ses crayons dans son sac.

porte portent

courz course court

est et

Manéa 5
(30)

manéa

②

Marie-Lou

Philippso
20.05.13

ma mamam

b

chat

ohn

d

mésom

maison

chato

château

Alexis la de
le

Marie-Lou 1
(31)

Marie-Lou

Page 1

j'ai ma maman
j'ai un chat
vendredi
orange

dans
sons
est
et

sang cent

sent

maison
château
sauris
éléphant

Marie-Lou 2

(32)

Marie-Lou

Vendredi orange
jardin
J'aime les vacances
j'ai vu un fantôme.

fantôme

dans dent
cent ~~sant~~ sang sens
sais
jouer

Marie-Lou est dans le sous avec Louis et Sacha.

souris éléphant
pâtes

souriceau

Marie-Lou 3
(33)

Marie - Lou

25.11.14 p 0

les vacances sont fini.
je n'aime pas les fantôme.
aujourd'hui est mardi.

finie
fantôme

dent dans -
cent dans sent dans
et est
four jouet

sang

sovi
éléphant
pate pate

Marie - Lou h

(34)

Des Jeune Louis

Marie-Lou

dans le monde c'est les hommes

je ne comprends pas le monde
apprendre

Marie-Lou peut se comprendre dans le monde

porte
cours
et est

court(s) avec

je cours

le cours

tu es étais

Marie-Lou 5

(35)

⑤ Nina

mama

ECU

24

V

Camis

papa Tuli

Veronigen
20.09.13

Nina 1
(36)

Nina

Mai

j'aime ma maman.

j'ai un chat.

Vendredi

Orange

dans

sang

et est é es

maison

chateau

souris

éléphant

Nina 2

(37)

Kina

verna cal

olana

jardin

-dume les vacances

J'ai vu un fantôme

ours

cent

four

Nima 3

(38)

Kina est dans la cour
avec Gule et Hlou-ann

sours éléphant ~~pate~~
pattes

Les vacances son fini.

Nina N°
24.11.14

Je n'aime pas les fantôme.
Aujourd'hui c'est lundi

dans
dent
cent
et
est
jouet jouer

souris
éléphant
patte

Nina 4

(39)

Dans un mois c'est les vacances.

J'ai appris à lire et à écrire.

Nina prend ses ~~crayons~~ crayons dans son sac

porte
port
court
cours
la cour
et
est

Nina 5
(40)

13

Rose

Veronique

maman

ca chat
v rdi

d

me

Rose chapeau

le la et

Rose 1
(41)

11.11

Rose

J'aime ma maman

J'ai un chat

rendre

orange

dans

sans
est et

maison

chat

souris

éléphant

Rose 2

(42)

Rose

vendredi
orange

~~gardiens~~ des jardins

j'aime les vacances
ges vu un fantôme

vacances

dans

jouer

Rose est courus avec Alexis et Beira
dans la

souris
éléphant
pates

patte

Rose 3

(43)

Rose

NO
24. 11. 14

Les vacances sont finis.
Je n'aime pas le fantôme.
aujourd'hui c'est lundi.

dans dent
cent sans
est et
jouer jouet

souris
éléphant
pate

Rose h
(44)

Rose

moins
mois

dans un moment c'est la vacance

il a apporté le livre de la bibliothèque

ses

Rose prend c'est ouverts de la maison il prend

porte ~~par~~

court
il court

la cour

un cours

est et au

Rose 5
(45)

Sacha 1

Isoriquo

20.05.13

ma mamin

p gém

j'aime

j'en chat
un
une

meendredi

den

meson
chato

maison
château

il ~~stilg~~ ^{stifo} orle
ibou hibou

Sacha 1
(46)

Sacha et
j'ai ma maman

j'aime

j'ai un chat
vendredi
orange

classe
sent

ram
et
en

cent

sang

maison
~~château~~
château
souris
éléphant

Sacha et
(47)

20 21 22

20 21

20 21 22

20 21 22

les vacances

20 21 22

20 21

20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

20 21

20 21 22

20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

20 21 22

Sacha 3

(48)

les vacances sont finis.
son

Sacha A PO
25.11.4

Je n'aime pas les fantômes

Aujourd'hui c'est mardi.

dents
dans

sont 100
sont
et
est

in jouet
jouer

souris
éléphant
pates

Sacha 4
(49)

Sachae

^s
J'ai ~~un~~ un mot c'est les cources.

J'ai appris à lire et à écrire.

Sacha prend ses crayons dans le sac.

note petit

cour, cour
et est

court

courir

cours

Sacha 5

(50)

(11)

Sa-ha

Philippe

25.09.13

Sama Ma Ma Ma

hil un
un Chat

reall

bans

Auto

LOUV

une
m

Sachs 1

(51)

Lacha.

j'ai ma maman
j'ai un chat

veniderdi
orange

dans

cent sans

et ets

mason
château

souris

éléphant

Sachs 2

(52)

Saché
rendre

est

ouvrage
jardin

j'aime les vacances
s'aime

j'ai vu un fantôme

dans

sens

sont cent

jouer

Ka Tacha ~~est~~ dans la cour avec Mari
lou et Arthur

souris
éléphant
pâte

Saché 3

(53)

swah

PC
25.11.14

les vacances sont finies

Je n'ai pas les fantômes ses

~~aujourd'hui~~ aujourd'hui l'été est fini

dont, dont sont, sont sang
et est jouer saut

souris, elephant, dentures, la patte

Sachb 4
(54)

Tache

dans un mois c'est à dire
plus que la durée de la
garantie pour le cas où
d'ailleurs

l'us

s'est
(ses)

le point de point

11. contre 12 ans

court

et al.

Sachb 5

(55)

ZÉLIE
GNE
EULIA
VELSA

Barbeth

un
VENDREDI

DÈ

MÉS
HATC

CHÂTEAU

UNE
MORGANE

Zelie 1
(56)

Zélie
j'ai ma Maman
j'ai un chat
vendredi
orange

dent - dans
pas
c

maman
je suis
je suis
maman

Zélie 2

(57)

Zélie

20 14

Vendredi

Orange

à l'orange

j'ai le sac à main

j'ai le sac à main

de

à l'orange

à l'orange

sang sent cent

Zélie et à l'orange

de

par

Zélie 3

(58)

~~74~~

no
26.11.16

des vacances en fin
de l'été (m),
aujourd'hui c'est dur

dans
dent

cont

et
est

&
joue (et)

sous
éléphant
pate

Zélie 4
(59)

Zélie

dans un ar. clari. le. me. a

par aquila. à. et. à. l. a. s.

ses

~~Zélie prend~~ ~~ses~~ ~~mailla~~ dans :

u. m. b.
sport

la. cour. f.)

st. m. k

Zélie 5

(60)

Annexe VII-c-5

Extraits transcrits concernant les mots déjà mémorisés

Les références dans le texte sont du type MM3 associé à un nom d'élève si celui-ci n'apparaît pas dans l'extrait.

Adrien	<p>Vendredi, orange (1 à 4) / + jardin (3) / prendre et déranger (5)</p> <p>1 ADRI: j'me souviens plus comment on l'écrit / je sais qu'il s'est avec un V CHER: VEN ça commence par un V ADRI: je crois que dans VENDREDI y'a un A ne se réfère pas au principe alphabétique mais sais que [v] et [a] ça fait [va]; regarde avec beaucoup d'attention quand le chercheur écrit; sait très bien ses lettres; écrit DI par référence à MARDI, JEUDI ... ADRI: et je crois aussi qu'il s'est dans SAMEDI / c'est pas dans DIMANCHE pas de travail sur ORANGE ni sur son commun</p>	<p>maison et château ; souris éléphant patte (3)</p> <p>ADRI (pour MAISON): ça commence par un M ou un N je me souviens plus par le son n'arrive pas à choisir entre M et N ne sait faire que ça ADRI (pour château): je trouve ça un peu dur quand même ne peut pas l'écrire du tout; réagit toujours en cherchant avec les yeux quand le chercheur demande s'il voit; se montre moins réactif quand on lui demande les sons connaît quelques mots, sait les épeler; sait qu'on entend pas [a] dans Paul mais ne sait pas dire ce qu'il entend les yeux sont mobiles, « j'me souviens plus »</p>
	<p>2 vendredi et orange: écriture immédiate; cherche le son commun avec les yeux en l'air sans résultat puis regarde ses mots et trouve [ʒ] en une seconde CHER: comment tu l'as écrit ici ? ADRI: E N / et en dessous A N CHER: et est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as fait un choix différent ? ADRI: ++++ je sais pas / que + que moi je sais écrire VENDREDI et ORANGE</p> <p>précise qu'il sait écrire VENDREDI et entreprend de l'épeler avec les yeux qui cherchent en l'air et fait de même pour ORANGE à la demande du chercheur. Avant chaque épellation, un court regard sur le mot pourrait avoir permis de le reprendre en mémoire. Pas de contrôle après épellation; écrit quand il sait écrire donc refuse JARDIN et écrit JEUDI</p> <p>CHER: est-ce que tu as cherché à savoir les sons qu'il y avait dedans ? ADRI: non CHER: tu l'entendais pas ? directement tu le vois le mot ? ADRI: (assez concis) oui / (plus affirmatif) je sais comment ça s'écrit CHER: c'est à dire tu sais les lettres qu'il y a dedans ? les sons qu'il y a dedans ? ADRI: oui les sons et les lettres écrit DIMANCHE à la demande</p>	<p>écriture immédiate des deux mots maison et château; épellation aisée difficulté pour les sons; les repère dans le désordre mais finit en disant: « je sais pas » Le chercheur l'aide à les dire dans l'ordre, échoue encore et répète je sais pas souris aisément éléphant: « je le connais pas très par coeur » mais écrit. Le chercheur rappelle l'écriture de CHAT ADRI: faut mettre un T à la fin CHER: finalement, quand tu veux écrire/ tu essayes plus de voir les mots ou d'entendre les mots ADRI: d'entendre [...] CHER: tu essayes d'entendre ? +++ par exemple pour MAISON ADRI: par contre là ça je l'savais par coeur + j'ai pas besoin de l'entendre CHER: pour maison tu as pas eu besoin de l'entendre ? # ADRI: par contre pour éléphant si CHER: pour éléphant tu as entendu + alors explique moi comment tu as choisi là (en montrant PH) ADRI: (fait référence à la leçon sur le son [f] [...]) et moi je savais un peu comment écrire ÉLÉPHANT ++ je savais qu'il avait un P H CHER: et ça tu entends qu'il faut un P et un H pour faire [f] ADRI: (en hésitant un peu) non mais j'le savais je savais que le P et le H ça chantais [f] / du coup j'ai choisi cette manière CHER: tu l'as choisie ? ADRI: mmm CHER: et tu as pas choisi le F ADRI: non CHER: et tu penses que cette manière c'est la manière juste ? ou tu es pas sûr ? ADRI: (avec assurance) juste CHER: ah tu l'as choisie / et tu sais que c'est juste ? ADRI: hon hon CHER: tu sais qu'il s'est pas un F ADRI: oui (un peu las mais toujours assuré) CHER: et comment ça s'est fait que tu sais que c'est pas un F ADRI: par qu'une fois on l'avait écrit et j'men souviens qu'il fallait un P H pour faire [f]</p>
	<p>3 vendredi et orange: écriture immédiate; pour dire les sons, petit contrôle des mots écrits; commence par un découpage syllabique mais passe au découpage phonémique en proposant parfois les lettres (pour les sons de</p>	<p>souris, éléphant: écriture immédiate CHER: comment tu sais que là (en pointant l'un puis l'autre) c'est une S à la fin et là c'est un</p>

	<p>consonnes) CHER : t'aime pas trop hein ? faire ça ADRI: non (<i>avec un petit sourire</i>) récupère les lettres avec les yeux fixés en l'air ; va directement chercher le son commun dans les écritures et répond [ʒ] avec assurance ; signale la différence de graphie ; ne trouve pas l'autre son pareil, en cherchant avec les yeux dans les écritures, continue à les fixer pendant que le chercheur lui redit les mots. ADRI : je sais pas / je sais pas / c'est compliqué CHER : et si je te dis y'a une lettre pareille / entre vendredi # ADRI : (<i>en désignant du crayon</i>) R / R / R jardin CHER : c'est un mot appris en classe ? ADRI : oui CHER : donc là (<i>en pointant</i>) tu as pas hésité pour faire un [ʒ] différent de là ?</p>	<p>T ADRI : parce que moi j'ai [inaudible] ÉLÉPHANTE CHER : d'accord et SOURIS ADRI: SOURIS c'est [suris] / (dubitatif) [suris] (<i>à la fois un peu gêné mais sourit</i>) CHER : on dit pas une [suriz] ++ ADRI: non CHER : mais tu sais qu'i'a un S ? ADRI: oui écrit PATE en s'appuyant sur les sons : « on entend tout »</p>	
	<p>4 épellation et découpage en syllabes sans écriture , pour la recherche du son commun, les yeux se fixent puis pause puis refixent comme en l'air : ADRI : le R, il est dans l'même mot CHER : c'est le R qui est dans les deux mots ? ADRI : oui CHER : OK / c'est le seul ? ADRI : euh / y'a le N aussi échec pendant une minute, le chercheur présente les mots écrit ADRI : + (avec assurance) [ʒ] / [ʒ] / le [ʒ] (<i>en pointant du crayon</i>) ORANGE et VENDREDI CHER : c'est plus facile quand tu le vois ? ADRI : (<i>approbateur</i>) oui</p>	<p><i>souris, éléphant</i> : ce sont des mots du CP ; <i>pate</i> n'est pas un mot du CP CHER : alors comment tu sais l'écrire ? ADRI: beh dans une boîte de pâtes / (<i>comme une évidence</i>) i'y a écrit PÂTES CHER : donc ça c'est les pâtes qu'on mange ? ADRI : oui CHER : et la patte de la souris ? ADRI : (<i>dubitatif</i>) la patte de la souris ? CHER : ça te dit rien ?</p>	
	<p>5 entend [ʒ] en 1 s ; propose [e] en 8s mais l'élimine aussitôt ; le chercheur répète les mots ; propose [r] au bout de 10 s et [d] au bout de 20s ; pendant toute la recherche, les yeux sont posés, on observe quelques mouvements de lèvres pour subvocalisation CHER : tu as mis très très longtemps à trouver l'son [d] / comment tu as fait ? ADRI (<i>avec des bégaitements sur le premier mot</i>) : c'était + à la fin et au début des mots CHER : et comment tu as cherché ? tu as essayé d'écouter le mots ? ou de voir les mots ? ADRI : d'écouter</p>	<p>ne sait pas écrire MAISON <i>hato</i> est produit assez vite ajoute un S devant le H lorsque le chercheur suggère qu'il faut quelque chose devant le H et évoque SACHA pas de refus d'écrire même quand il sait qu'il ne sait pas ; enchaîne le prénom de sa soeur puis <i>papa</i> et <i>maman</i> en lettres majuscule sans segmenter</p>	
Alexis	<p>1 lève le crayon pour commencer puis s'arrête pour chercher CHER : qu'est-ce que tu cherches ? ALEX : je cherche le V fait sonner les syllabes de manière presque muette ; sait que V R ça fait [vr] ; n'entend pas les sons du début mais entend [di] qu'il écrit <i>bi</i></p>	<p><i>maison</i> : sait les lettres ; ne découpe pas en phonèmes <i>château</i> : découpage presque phonémique <i>souris</i> CHER : qu'est-ce que tu mets à la fin ? ALEX : un S CHER : parce que tu l'entends ?</p>	
	<p>2 avec attention : ALEXDIS : [ʒ] CHER : comment t'as fait pour trouver ? effectue un découpage syllabique ; sait qu'il y a les deux graphies différents pour expliquer le choix de graphie indique</p>		

	<p>ALEX : on l'a appris en classe [...] et en même temps c'est parce que sans voyelle c'est A N et avec une voyelle c'est A M (son air <i>pourrait indiquer une incompréhension par rapport à ce que lui-même vient de dire</i>) épelle par syllabe et découpe en syllabe ; sait que le [ã] et au début</p>	<p>ALEX : non mais c'est une lettre muette CHER : tu es sûr qu'il est là ? ALEX : oui / on l'a appris écrit éléphane mais sait relire [elefã] CHER : pourtant tu as raison y'a une lettre muette ALEX : ++ le T CHER : pourquoi tu penses au T ? ALEX : ah non CHER : je te demande pas oui ou non / pourquoi tu penses au T ? ALEX : je sais pas ++ CHER : ça pourrait être un T / qu'est-ce que ça pourrait être d'autre ? ALEX : (avec assurance) S CHER : oui ça pourrait être un V ? ALEX : (avec assurance) non CHER : ah non ? ça pourrait être un U ? ALEX : (avec assurance) non CHER : un G ALEX : non CHER : ah tu penses vraiment que ça pourrait être un S ou un T ALEX : ou un X l'écriture de ÉLEPHANTE par le chercheur le fait réfléchir sans résultat pendant 30 secondes mais l'analogie avec CHAT fonctionne ALEX : donc c'est un T qui se prépare à chanter [...] (pour le PH) on a lu une histoire et j'ai retenu</p>
3	<p>vendredi et orange : écriture immédiate découpage syllabique mais sur demande parvient au découpage phonémique découpage phonémique de JARDIN puis écriture CHER : tu sais l'écriture ou t'as fait comme tu peux ? ALEX : j'ai fait comme je peux CHER : ah oui ? et comment t'as fait pour ce [ʒ] là ? ALEX : parce que là y'a un A et on l'a appris à l'école = de la classe / que / c'est toujours un I / si y'a un E c'est J euh [g] CHER : donc tu t'es dit que ça marcherait mieux avec une J ? ALEX : oui CHER : entre VENDREDI et ORANGE y'a un son qui est pareil ALEX : (regarde attentivement les mots) + [ã] CHER : tu fais comment / pour le trouver ? ALEX : ben je fait VEN dredi / Q / RAN GE CHER : et pourquoi t'as regardé un peu les mots quand j'ai posé la question ALEX : et bé / parce que E N ça chante [ã] et A N ça chante [ã] CHER : ah et ça t'a aidé un p'tit peu à trouver le [ã] (ALEX acquiesce des yeux) et si je te dis que en fait (en cachant les mots écrits) en plus de [ã] y'a un autre son qui est pareil entre VENDREDI et ORANGE (les yeux cherchent en l'air très fixement quelques secondes sans trouver et comme le chercheur a enlevé sa main Alexis regarde les mots sur la feuille plusieurs secondes) je vois bien que tu regardes les mots / parce que tu cherches quoi ? ALEX : le son par rapport à ces deux lettres qui chantent le même mot (en pointant avec le crayon)</p>	<p>souris éléphant : ALEX : le T i se prépare à chanter [elefã] pate : ne sait pas attribuer le sens</p>

	<p>CHER : ah mais j'tai pas dit qu'c'est un son à deux lettres / j'tai dit qu'il y a un son pareil entre VENDREDI et ORANGE</p> <p>ALEX : (<i>toujours regardant</i>) [o] / [okə / ʒə] / [vɑ̃də / dɛ]</p> <p>ne trouve pas</p>	<p>CHER : ah mais j'tai pas dit qu'c'est un son à deux lettres / j'tai dit qu'il y a un son pareil entre VENDREDI et ORANGE</p> <p>ALEX : (<i>toujours regardant</i>) [o] / [okə / ʒə] / [vɑ̃də / dɛ]</p> <p>ne trouve pas</p>	
	<p>4 découpage phonique de VENDREDI et ORANGE en syllabe ; épellation un peu mélangée mais sans problème pour les deux mots</p> <p>son commun [ʒ] puis R</p>	<p>souris, éléphant, pate : ne l'a pas appris et quand le chercheur lui parle de particularité ; rajoute l'accent circonflexe</p>	
	<p>5 Trouve [rk] en 6 s ; puis sur relance [ʒ] après 7 s sans aucun mouvement des lèvres ; puis avec les mots sous les yeux [d]</p> <p>CHER : tu l'as trouvé pareil celui-là ?</p> <p>effectue un découpage syllabique pour expliquer qu'on entend</p> <p>CHER : mais tu as quand même regardé les mots ça t'a aidé de regarder les mots ?</p> <p>ALEX : oui</p> <p>CHER : pourquoi ?</p> <p>ALEX : parce qu'on voit que c'est la même lettre</p>		
Julie	<p>1 JULIE (pour VENDREDI) : je sais les sons mais je sais pas comment on l'écrit</p> <p>découpage syllabique ; parvient assez bien au découpage phonémique</p>	<p>découpe MAISON en phonèmes mais ne sait pas l'écrire</p> <p>idem pour château apparemment sans réfléchir</p> <p>écrit <i>un papa</i> ; ne sait rien écrire d'autres malgré de nombreuses relances</p>	
	<p>2 Écriture immédiate de vendredi et orange ; épèle avec mots masqués ; pour VENDREDI, découpage syllabique uniquement ; et phonémique pour ORANGE</p> <p>CHER : c'est plus facile quand je demande les sons ? ou quand je demande les lettres ? pour toi ?</p> <p>JULIE : les lettres</p> <p>CHER : tu préfères quand je demande les lettres ? (<i>acquiesce</i>) tu trouves ça plus simple ? (<i>acquiesce en souriant</i>) t'es plus sûre de toi ? (<i>acquiesce en souriant</i>) dans ces deux mots moi je sais qu'il y a un son qui est pareil / lequel ?</p> <p>JULIE : (<i>regarde les mots écrits quatre secondes</i>) [r] ++ parce qu'il y a un R à les deux mots</p> <p>CHER : d'accord / et est-ce qu'il y a pas un autre son pareil ?</p> <p>JULIE : (<i>observe les mots six secondes</i>) [ə] mais ça s'écrit pas d'la même façon</p> <p>CHER : ah c'est pour ça que t'as eu plus de mal à le trouver ++ on est d'accord qu'on entend dans les deux</p> <p>JULIE : (<i>acquiesce sur le mode de la concession</i>) mais ça s'écrit pas de la même façon</p> <p>CHER : d'accord / donc tu l'as pas vu tout de suite (<i>acquiescement souriant</i>) tandis que le R = il est où le R ?</p> <p><i>Julie les montre</i></p>	<p>maison</p> <p>JULIE : je l'ai dans mon scrabble / du coup je sais l'écrire</p> <p>CHER : parce que si tu l'avais pas dans ton scrabble / qu'est-ce qui serait compliqué à écrire ?</p> <p>JULIE : le [e] + et le [z]</p> <p>château : (<i>s'interrompt en écrivant</i>) ma maman elle m'a appris à l'écrire</p> <p>JULIE (<i>avant d'écrire souris</i>) : parce qu'on a fait les sept souris dans le noir et / une histoire sombre / et à la fin il y avait une souris [...] j'ai déjà lu très beaucoup d'fois</p> <p>éléphant : Julie cherche en l'air deux secondes</p> <p>CHER : facile ? pas facile ?</p> <p>JULIE : facile (<i>l'écrit</i>)</p> <p>CHER : pourquoi facile ?</p> <p>JULIE : parce que je savais l'écrire</p> <p>trois arguments pour avoir utilisé PH : on a appris ÉLÉPHANT, on a fait le son [f] . et en plus dans DELPHINE y s'écrit comme ça</p>	
	<p>3 JULIE (<i>en écrivant vendredi</i>) : en plus j'viens d'l'écrire tout à l'heure</p> <p>écrit orange puis jardin ; connaît très bien JARDIN ; propose immédiatement un découpage phonémique</p> <p>CHER : entre VENDREDI et ORANGE / est-ce qu'il y a pas un son qui est pareil ?</p> <p>JULIE : (<i>regarde sur le mot deux secondes</i>) si</p> <p>CHER : c'est quoi</p> <p>JULIE : [ʁ]</p>	<p>souris éléphant</p> <p>CHER : (<i>à propos du S et du T muet</i>) comment tu fait pour les garder en tête ?</p> <p>JULIE : parce que mes parents i's m'ont appris à écrire / on l'a écrit beaucoup d'fois en classe / du coup = en plus on a travaillé sur les sept souris dans le noir et on a écrit ÉLÉPHANT / ÉLÉPHANT ÉLÉPHANT et on a écrit SOURIS plusieurs fois / du coup (<i>en pointant son crâne</i>) ça tient dans ma tête</p>	

	<p>CHER : y'a le son [k] / comment tu l'as trouvé ?</p> <p>JULIE : ben parce que / <i>(sur le ton de l'évidence et en faisant aller retour avec la pointe de son crayon entre les deux mots)</i> juste en voyant la lettre / on sait qu'elle peut chanter la même chose / si elle peut pas chanter autrement qu'une / si elle peut pas chanter d'une seule façon / <i>(regardant à nouveau les mots et en haussant les épaules)</i> mêmes dans les trois elle y est / donc c'est #</p> <p>CHER : et / est-ce qu'il y a pas un autre pareil / entre ORANGE et VENDREDI ?</p> <p>JULIE : <i>(le regard de Julie s'est reporté très vite sur les mots)</i> ++ <i>(avec assurance)</i> [ā] / sauf qu'il s'écrit pas pareil</p> <p>CHER : mais t'as vu</p>	<p>CHER : mais quand tu dis c'est dans la tête ? tu les vois / tu vois les lettres <i>(acquiescement)</i> t'entends les sons ? = tu vois les lettres ? <i>(acquiescement)</i></p> <p>patte</p> <p>CHER : et comment tu sais qu'il y a deux T</p> <p>JULIE : parce que c'est mes parents qui me l'ont dit <i>(sur le ton de l'évidence et en pointant le crâne)</i> / et ça tient dans ma tête / et j'ai pas appris en classe</p>
4	<p>Découpage phonémique et épellation de VENDREDI et ORANGE</p> <p>trouve les deux activités «pareilles» pour la difficulté</p> <p>trouve les sons identiques sans regarder la feuille ; le [ā] comme instantanément et pour le [k] semble vérifier une seconde en l'air dans les mots</p>	<p>souris éléphant</p> <p>sait que ses parents lui ont corrigé l'écriture mais avant le CP relie patte aux animaux pas aux pâtes à manger</p>
5	<p>[k] en 1 s puis [ā] en 3 s puis ajoute d'elle-même un troisième, le [d]. Pour toute les recherches, le regard est posé ; aucun mouvement des lèvres. Julie regarde les mots et dit qu'elle savait les écrire</p>	
Khalifa	<p>1 vredi</p>	<p>mezoa : mais ne sait pas écrire le Z en cursive</p> <p>chato : n'oublie pas le C de CH</p> <p>regarde avec beaucoup d'attention quand le chercheur donne l'écriture maison écrit ju pour JOUR ; dans tous les cas, tente de faire chanter même s'il ne connaît pas bien les CGP ; sait écrire SE puis spte pour SEPT</p>
2	<p>vendredi</p> <p>CHER : quand je t'ai dit ce mot tu as eu un petit sourire + pourquoi ?</p> <p>KHAL : parce que + parce que VENDREDI j'le connais par coeur</p> <p>CHER : ça veut dire quoi pour toi je le connais par coeur</p> <p>KHAL : en fait en fait dans la classe on a appris + tout + on a appris euh on a appris / des jours de la semaine [...]</p> <p>CHER : quand tu dis qu'il y a pas un autre pareil / ça veut dire que tu sais dire toutes les lettres ? <i>(acquiescement avec un sourire)</i> vas-y</p> <p>KHAL : V E N D R E D I</p> <p>CHER : tu les vois ces lettres ou tu les entends ?</p> <p>KHAL : j'les entends</p> <p>effectue un découpage phonémique de la première syllabe puis syllabique ; ne peux découper DI</p> <p>orange</p> <p>regarde les mots quand on lui demande le son commun et réponds aussi tôt</p> <p>KHAL : [ā]</p> <p>CHER : <i>(en pointant)</i> là tu l'as écrit E N et dans ORANGE tu l'as écrit A N / est-ce que c'est le même son ?</p> <p>KHAL : non / euh si ++</p> <p>CHER : alors qu'est-ce qui est pas pareil ?</p> <p>KHAL : les lettres</p> <p>confirme qu'il est sûr de chaque graphie avec un fort mouvement de tête et le sourire; ne sait pas écrire JARDIN mais essaie et écrit juste ; ne pense pas l'avoir déjà vu</p>	<p>maison : épèle avec une seule coupure entre A et I mais découpe difficilement bien qu'il entende bien des sons comme [z]</p> <p>château : découpe la deuxième syllabe en phonèmes pour épeler fait une pause où il semble remobiliser le mot avec les yeux ; le regard est posé ; trouve que c'est plus facile de dire les lettres mais quand on lui demande pourquoi, il explique les sons c'est plus facile parce qu'on peut reconnaître avant d'écrire et comme ça on peut utiliser les bonnes lettres</p> <p>CHER : alors par exemple dans MAISON ? c'est parce que tu entends les sons que tu peux utiliser les bonnes lettres ? <i>(acquiescement)</i> qu'est-ce que tu entends au début de maison ?</p> <p>KHAL : [me]</p> <p>CHER : [me] et comment tu écris [me] ?</p> <p>KHAL : M A I</p> <p>CHER : c'est la manière d'écrire [me] ? c'est toujours M A I ?</p> <p>KHAL : non</p> <p>CHER : est-ce que tu connais d'autres manières ?</p> <p>KHAL : E I + E accent aigu</p> <p>CHER : et alors pourquoi dans MAISON tu écris M A I hein ? pourquoi est-ce que dans MAISON tu écris M A I ?</p> <p>KHAL : parce que je sais qu'il s'écrit comme ça</p> <p>souris</p> <p>éléphant</p> <p>CHER : à la fin ? tu mets quoi ?</p> <p>KHAL : un T</p> <p>CHER : parce que tu es sûr ? ou parce que tu as envie ? ou tu l'as vu ? ++</p>

		<p>KHAL : parce que je suis sûr + CHER : tu es sûr qu'il y a un T à la fin d'ÉLÉPHANT / tu as déjà vu ce mot écrit ? KHAL : non CHER : non ? et comment tu es sûr qu'il y a un T ? tu entends un T à la fin de ÉLÉPHANT ? KHAL : non mais : / mais y'en a peut-être un / parce que / c'est peut-être une lettre muette CHER : et pourquoi ce s'rait pas un S muet ? ou un B muet ? ou un O ? KHAL : parce que le S il est au pluriel CHER : oul ++ KHAL : et on peut pas mettre de B à la fin malgré le S de <i>souris</i> et de <i>dans</i>, reste persuadé que c'est un T</p>	
	3	<p>vendredi : découpage syllabique ; phonémique toujours difficile mais possible orange : découpage phonémique mets longtemps à trouver le [ʒ] commun en regardant les mots attentivement CHER : tu t'es aidé de ce que tu avais écrit (<i>acquiescement</i>) tu as reconnu quoi alors qu'il's avaient de pareil ? KHAL : le son / mais pas la même lettre ne trouve pas le son pareil ni avec les mots masqués ni en regardant jardin : le retrouve dans sa tête mais n'est pas sûr parce qu'il pourrait y avoir une lettre muette</p>	
	4	<p>Découpage phonémique lent mais réussi ; épellation plus rapide sur la fin avec erreur O R E N G E trouve le son identique immédiatement et avec juste un regard sur les mots ; trouve [ə] commun en regardant</p>	<p>souris éléphant KHAL : je me souviens que c'est P H [...] y'a un T parce qu'on peut écrire éléphante pate : appris à la maison, en regardant des livres</p>
	5	<p>2 s pour trouver [ʒ], reste un mouvement des lèvres très faible pendant recherche ; ne trouve pas de sons identiques en 22 s avec les mots sous les yeux</p>	
Louis	1	<p>LOUIS : le premier mot / je sais pas si je sais l'écrire ; parce que j'l'ai d'jà entendu quelque part CHER : qu'est-ce que tu appelles le premier mot dansd VENDREDI ? LOUIS : VEN CHER : tu veux bien essayer ? [...] LOUIS : (<i>en mobilisant son crayon</i>) je sais qu'ça commence par V +++++ ah je sais pas comment on écrit / [ʒ] CHER : ah tu sais que tu veux écrire [ʒ] LOUIS : mais oui mais je sais pas si je sais l'écrire [...] CHER : est-ce que dans le premier mot que tu as su bien écrire : dans maman / est-ce qu'il y a [ʒ] ? LOUIS : (<i>pointe le mot puis les parties du mots</i>) oui i'y [ma] / [mɑ̃] + [ʒ] +(avec un regard interrogateur vers le chercheur mais affirmatif) faut que je mettes un M entend des phonèmes mais ne parvient pas à effectuer un découpage phonémique systématique pour MAMAN Pour écrire LOUP, il pense une copine qui s'appelle LOU et sait qu'il faut L et O puis trouve le U</p>	<p>ne sait pas écrire MAISON ni CHÂTEAU dans lequel il repère un A qui est la deuxième lettre n'arrive pas à écrire d'autres mots qu'il avait appris en maternelle ; finit par produire ven pour EN</p>
	2	<p>vendredi, orange : sait épeler avec mots masqués ; découpe en syllabe qu'il épèle pour confirmer ; très affirmatif pour dire que c'est plus simple de découper en lettres Pour chercher le son commun, les yeux cherchent dans la vague pendant que les lèvres articulent très légèrement les mots ; trouve [ʒ] en six secondes CHER : comment tu les as trouvés ? LOUIS : ben parce que VENDREDI (<i>en revenant sur les mots écrits</i>) là y EN et là y'a AN</p>	<p>Pour MAISON, se met à écrire en affirmant qu'il ne sait pas LOUIS : (<i>en écrivant château</i>) le A est coquin +++ le [o] aussi il est coquin LOUIS : (<i>pour écrire souris</i>) oh tu m'fais écrire que des mots fastoches toi CHER : explique-moi / c'est quoi des mots fastoches ? LOUIS : des mots qui sont faciles CHER : et qu'est-ce qui fait qu'il's sont faciles ?</p>

	<p>CHER : et tu les as trouvé comment qu'y'avait EN et qu'i'y avait AN</p> <p>LOUIS : en faisant les sons / par exemple [vã:...] (<i>comme traçant le mot</i>) [dredi] / [orã:...] +++ c'est toujours après des lettres</p>	<p>LOUIS : ben y'a des mots / on entend bien les syllabes / y'a des mots on entend pas bien les syllabes</p> <p>CHER : par exemple dans MAISON tu entends pas bien ?</p> <p>LOUIS : s: = non +++ parce que le S / je sais pas si c'est un S ? ou un Z (<i>veut le réécrire et produit mésson</i>)</p> <p>CHER : quelle différence ?</p> <p>LOUIS : c'est que là i'y a qu'un S / et là i'y a deux S / pour faire [z:] faut mettre deux S</p> <p>CHER : donc tu trouves que dans MAISON on entend moins bien que dans CHÂTEAU</p> <p>LOUIS : oui</p> <p>CHER : et SOURIS c'est un mot qu'on entend bien ?</p> <p>LOUIS : ben oui / [su / sɛ] / à part le S à la fin (<i>avec les doigts qui s'agitent un peu pour minimiser la contradiction</i>) ++ (<i>le regard est dans le vague</i>)</p> <p>CHER : et le mot ÉLÉPHANT c'est un fastoche ou un pas fastoche ?</p> <p>LOUIS : c'est un fastoche</p> <p>éléfan : hésite sur un S final ; le chercheur lui propose des possibilités de lettres finales qu'il accepte sans trop de discrimination</p> <p>LOUIS : (<i>en s'écriant comme pour une découverte</i>) un T</p> <p>CHER : pourquoi ça pourrait être un T ?</p> <p>LOUIS : parce que ÉLÉPHANTE</p> <p>épèle aisément éléphant et maison écrits par chercheur</p>
3	<p>vendredi, orange : découpe VENDREDI en syllabe ; pour les phonèmes dit le nom des consonnes : pour ORANGE s'appuie sur l'observation du mot deux secondes avant de découper en phonèmes correctement</p> <p>CHER : tu as regardé le mot / ça t'aide de regarder le mot ?</p> <p>LOUIS : oui</p> <p>CHER : explique-moi pourquoi ?</p> <p>LOUIS : parce que / je fais juste les traits comme ça (<i>avec des gestes du crayon au-dessus du mot</i>) ++ (<i>regarde le chercheur avec un air d'évidence</i>) je fais juste les traits comme ça (<i>mêmes petits tracés en lair au dessus du mot</i>) + je les fais pas comme ça</p> <p>CHER : tu fais comme des traits pour séparer #</p> <p>LOUIS : oui mais sauf que je les fais pas + je les colle pas sur la feuille [...]</p> <p>CHER : d'accord / et ça t'aide de découper avec le crayon pour pouvoir découper les sons ?</p> <p>LOUIS : oui</p> <p>jardin puis se corrige de lui même à cause de l'erreur de son et écrit jardin</p> <p>CHER : est-ce que tu es sûr que c'es un J pour écrire JARDIN ?</p> <p>LOUIS : ++++++ oui / parce que si on mettrait un G faudrait mettre un e à côté et là y'a un A ++</p> <p>CHER : pourquoi i' faudrait mettre un E</p> <p>LOUIS : ben parce qu'aussi non ça chanterait [g] [gardè]</p> <p>CHER : oui c'est pas ça</p> <p>LOUIS : [gardjè] !</p> <p>CHER : ah [gardjè] ! ++ c'est un mot que tu as déjà vu [gardjè] ?</p> <p>LOUIS : non / mais je sais l'écrire + peut-être que je sais l'écrire</p>	<p>souris, éléphane : repère le problème de lecture pour le second propose S puis T comme lettre muette</p> <p>LOUIS : (<i>en l'écrivant</i>) ah oui c'est un T / je l'sais</p> <p>CHER : pourquoi ? dis-moi avant</p> <p>LOUIS : mais parce que / on l'a déjà = avec Delphine / on l'avait déjà appris en dictée</p> <p>CHER : et comment il est rev'nu ce T tout d'un coup ?</p> <p>LOUIS : ben parce que / je sais pas [...] je te regardais et ça m'a rappelé</p> <p>pate : pas de réaction hétérographique ; les commentaires de Louis sont focalisés sur les questions de son</p>
4	<p>Donne lettres et sons de VENDREDI et ORANGE</p> <p>LOUIS : (<i>après une seconde</i>) [o] / VENDRE / DI et ORAN / GE</p> <p>d'accord + est-ce qu'i'y a d'autres sons ? Pareil ?</p>	<p>souris, éléphen réaction homophonique à [pat] ; mobilise bien deux sens mais semble ne pas connaître les orthographes ; propose pat et pate</p>

	<p>LOUIS : + euh non alors : je vais te les montrer et tu vas me dire si par hasard tu trouves un son / pareil LOUIS : (regarde avec le sourire dix secondes avec le crayon qui se promène de l'un à l'autre mot) oui / [ā] (en regardant le chercheur puis montre sur les mots) là / et là CHER : d'accord + et si j'te dis i'y a encore un son pareil LOUIS : (regarde à nouveau les mots trois secondes puis en montrant avec le crayon) R et R (pendant que le chercheur reprend la feuille, Louis sourit et ajoute en faisant sonner le [ʀ]) ORANGE / VENDRE / DI</p>	
5	<p>réfléchit 6 s et affirme qu'il n'y a pas de sons pareils avec les mots sous les yeux 6s LOUIS : ah oui / cette fois oui / j'avais oublié le D / les deux D (8 s) le R (5s) mais c'est les mêmes lettres mais ça fait pas l'même son (à propos de E et É)</p>	
Manéa	<p>1 sait que VENDREDI commence par V ensuite E parce que avec maîtresse on le lit sur le tableau ; ensuite joue au devinette sans référence au son</p>	<p>ne peut écrire ni MAISON ni CHÂTEAU sait écrire <i>la le</i> pour <i>papa</i>, ne sait pas faire toutes les lettres en cursive ; sait épeler mais n'assemble pas les sons bien qu'elle connaisse le mot</p>
2	<p>VENDREDI et ORANGE MANÉA : je sais pas lequel [ā] [...] je l'ai déjà vu / y'a plein de ORANGE dans la classe mais hésite entre A N et AM ; épellation aisée avec mot masqué ; découpage phonémique lent mais assuré (sur les deux mots) ; trouve plus facile de dire les lettres</p>	<p>maison : reprise à 16' ; épèle aisément et découpe en phonème ; trouve toujours plus facile de dire les lettres CHER : qu'est-ce qui t'aide le plus / de savoir les lettres du mots ou les sons ? MANÉA : les lettres château : demande s'il faut un chapeau sur le A, s'interroge sur le [o] et le trouve seule par référence à une histoire dont elle a eu le livre en main souris éléphant : trouve que c'est le plus dur ; des problèmes avec le sens de l'accent, hésite entre PH et F puis sur le [ā] ; cherche une lettre muette qui peut être T, S ou X refuse B et U mais accepte E ; sait utiliser le nom de la femelle pour choisir le T</p>
3	<p>VENDREDI et ORANGE ; découpage en phonèmes de la première syllabe puis de DI et de ORANGE après insistance du chercheur pour découper plus réfléchit plus de 20 secondes pour trouver le son commun [ā] en regagrdant les mots CHER : ah y'a le [ā] / comment tu l'as trouvé ? MANÉA : parce que ça chante le même son (ton légèrement interrogateur) CHER : d'accord / et si je te dis qu'y a un autre son / pareil MANÉA : (toujours en regardant les mots) R + E CHER : [...] mais comment tu l'as trouvé là MANÉA : parce que je chante les mots / parce # CHER : c'est parce que ça chante pareil ? j'ai vu qu'tu regardais bien les mots + tu as plutôt écouté à chercher l'même son ou tu as fait autrement pour trouver ? Le R = le [ʀ] MANÉA : euh parce qu'en fait j'ai fait comme ça (en montrant les mots alternativement) j'ai fait à chaque fois pour une lettre / d'abord en haut / d'abord en bas écrit jardin parce qu'elle l'a déjà vu en classe quand on fait des phrases ; n'indique pas d'hésitation sur les sons mais sur le S si y'a DES</p>	<p>souris : sait qu'elle l'a vu plein de fois mais ne sait plus si on met un S, retrouve les sept souris dans le noir mais à cause du LES n'est pas sure de la valeur du S qu'elle relie plutôt au pluriel éléfant MANÉA : c'est facile [...] CHER : c'est quoi un mot facile ? + MANÉA : c'est que c'est pas dur à écrire CHER : et qu'est-ce qui fait qu'est pas dur ? MANÉA : ben parce que j'ai vu plusieurs fois pour écrire [pat] CHER : c'est quoi le problème ? c'est quoi l'hésitation ? MANÉA : le T / parce que j'sais pas si y'a deux T</p>
4	<p>peut faire un découpage phonémique et épeler VENDREDI et ORANGE ; le fait en fixant le regard et pour les deux</p>	<p>souris</p>

	<p>assez lentement ; se bloque sur ORANGE à cause du A N mais l'écrit sans problème puis doute ; elle n'arrive plus à choisir et écrit à la demande du chercheur avec EN : dès qu'elle le termine, elle le regarde :</p> <p>MANÉA : (avec assurance et en pointant ORANGE)) heu / c'est c'ui-là (et en souriant au chercheur)</p> <p>avec les mots masqués trouve [ã] en deux secondes puis [r] en treize secondes avec les yeux qui cherchent</p> <p>CHER : y'a un son [r] ? comment t'as fait pour le trouver ?</p> <p>MANÉA : parce que Y'a un R dans ORANGE et un R dans VENDREDI</p> <p>CHER : d'accord / donc tu as regardé les mots dans ta tête , (acquiescement souriant)</p> <p>mais ensuite dit qu'elle a cherché les sons</p>	<p>éléphant</p> <p>propose patte et pate puis commente</p> <p>MANÉA : je sais pas si c'est PATTE avec deux T ou si c'est PÂTE avec un T</p> <p>pense aux deux sens et inverse les écritures</p>
	<p>5</p> <p>3 s petit mouvement de lèvres trouve [ã] ; ne trouve rien d'autre en 25 s ; avec la feuille sous les yeux, trouve le [R] en 2 s (avec un sourire)</p> <p>CHER : comment tu as fait pour trouver ?</p> <p>MANÉA : parce que /à DERANGER au début i'y a [r] / enfin la troisième lettre / et la deuxième lettre de PRENDRE / [r]</p> <p>CHER : et si je te dis i'y a encore un son pareil (Manéa regarde aussitôt la feuille)</p> <p>MANÉA (alterne travail de des yeux et subvocalisation puis fixe son regard) : [d]</p> <p>CHER : comment tu as trouvé ?</p> <p>MANÉA : parce que y'a un D à PRENDRE et un D à déranger</p>	
Mari-Lou	<p>1</p> <p>V</p> <p>je sais qu'i'y a un D ou un B</p> <p>ne sais pas les écrire</p> <p>derrière le V voudrait mettre un A</p> <p>CHER : un A parce que tu entends un A</p> <p>MARI : oui dans [vã] + DREDI</p> <p>CHER : dans [vã] + DREDI tu entends un A ++</p> <p>MARI parce que le A mon grand frère il s'appelle Antoine / il a écrit avec décapla / et j'ai vu que A et N ça chantait [ã]</p> <p>ah:: c'est pas un A que tu veux faire / c'est un A et un N / pour faire quel son ?</p> <p>[ã]</p> <p>[..] entend aussi le [I] comme dans tous les jours de la semaine</p>	<p>CHER : est-ce que tu sais écrire le mot MAISON ?</p> <p>MARI : j'essaye de faire le son des lettres (après avoir commencé) c'est un S ou un Z ? je sais pas [mez] ? je sais pas c'que c'est ?</p> <p>CHER : c'est très bien de savoir qu'i'y a les deux manières / et est-ce que tu sais / laquelle on trouve / le plus souvent ?</p> <p>MARI : le S</p> <p>CHER : et c'est c'ui-là</p> <p>MARI : (après avoir hésité 10 secondes) le [ã] je sais pas si c'est le N ou si c'est le O au début</p> <p>CHER : dans ta tête essaie de le voir / ++ à ton avis ?</p> <p>Marie-Lou élimine le NO parce que dans sa tête elle a assemblé ; écrit OU et corrige ; pense qu'elle n'a jamais vu MAISON</p> <p>écrit CHATO en faisant chanter</p> <p>CHER : tu l'as déjà vu ?</p> <p>MARI : non j'ai encore fait le son des lettres</p>
	<p>2</p> <p>VENDREDI</p> <p>ORANGE</p> <p>CHER : moi j'entends un son pareil entre les deux</p> <p>(réponse immédiate) [ã]</p> <p>MARI : parce que avec la maîtresse du jeudi on a travaillé sur le son [ã] et y'avait ORANGE et VENDREDI [...]</p> <p>que ça avait tous les deux le son [ã] parce que A N et E N ça faisait le son [ã]</p> <p>(en masquant) épélation rapide ; découpage phonémique assez aisé</p> <p>CHER : qu'est-ce que tu trouves plus facile de me dire ? les lettres ou bien les sons</p> <p>MARI : les lettres</p> <p>CHER : et est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu trouves ça plus facile / qu'est-ce qui fait que c'est plus facile ?</p> <p>MARI : ben c'est plus facile parce que les lettres on les a appris / les mots / et les sons aussi / mais les lettres c'est plus facile à épeler / les mots aussi / c'est un peu court quand on connaît les mots par coeur</p>	<p>épèle rapidement MAISON avec mot masqué ; découpe [M / e / zã]</p> <p>CHER : tu maintiens que c'est plus facile de dire les lettres que les sons ?</p> <p>MARI : oui</p> <p>château</p> <p>souris découpage [s / u / ri] ; relié à souriceau</p> <p>éléphant : relié à éléphantéau</p>

	<p>CHER : [...] et quand tu écris VENDREDI tu as l'impression que tu cherches tous les lettres ou elles viennent toutes seules ?</p> <p>MARI : elles viennent toutes seules</p> <p>CHER : ah oui et les sons y viennent pas , quand tu écris vendredi tu penses aux sons ou tu penses pas aux sons ?</p> <p>MARI : je pense pas aux sons / j'les écrit au hasard</p> <p>CHER : tu écris les lettres au hasard !!</p> <p>MARI : non pas au hasard / mais comme / parce que je sais le mot par coeur et on l'écrivait avant tout le temps / chaque vendredi sur le fichier de maths sur le cahier d'lecture</p> <p>CHER : alors il est par coeur ça veut dire qu'ils est où ? [...]</p> <p>MARI : dans ma tête</p>	<p>souris : réfère le S à souriceau</p> <p>éléphant</p> <p>MARI : les pattes des animaux ou les pates qu'on mange ?</p> <p>CHER : ça s'écrit pas pareil ?</p> <p>MARI : je sais pas</p> <p>pâtes</p> <p>MARI : je sais pas lequel c'est</p> <p>CHER : et pourquoi tu mets un S ?</p> <p>MARI : ben comme je sais pas comment on les écrit le mot [pat] mais j'ai d'jà vu ce mot</p> <p>CHER : tu as déjà vu ce mot-là ? (<i>en le pointant</i>) t'as d'jà vu avec un S ? ou pourquoi tu mets un S</p> <p>MARI : je l'ai déjà vu avec un S ou sans S</p>
	<p>3 VENDREDI, ORANGE: entend [v / ʔ / dʁə / di] mais réponds aisément à l'attente scolaire de découpage phonémique trouve en quelques secondes [ʔ] puis [ʁ]</p> <p>CHER : comment t'as fait pour le trouver ?</p> <p>indique qu'elle s'appuie sur un découpage syllabique ; qu'elle repère le son [ʁ] [...]</p> <p>CHER : (<i>en montrant JARDIN puis ORANGE</i>) ici tu fais pas l'même [ʃ] que là / pourquoi ?</p> <p>MARI : parce que / souvent à la fin des mots on met G E et des fois au début des mots on peut + =on peut mettre un J et aussi on a appris à écrire le mot JARDIN</p>	<p>souris éléphant</p> <p>c'est facile : sure parce que l'a déjà vu plein d'fois</p> <p>patte pate distribués de manière inversée en renvoyant à l'enseignement de CE.I qui a présenté les deux</p>
	<p>4 VENDREDI et ORANGE : découpage phonémique aisée ; épellation rapide pas de différence de difficulté trouve [ʔ] et [ʁ] ; se les dit dans sa tête pour trouver</p>	
	<p>5 En 2 s indique qu'elle entend le [ʔ] en expliquant qu'ils ne s'écrivent pas pareil ; les deux mots sont connus ; signale aussi le [ʁ] ; bute sur le troisième son 10 s et la feuille ne l'aide pas (10s aussi)</p>	
Nina	<p>1 Pour écrire VENDREDI je sais qu'ça commence par un V</p> <p>NINA : ça commence par V puisque ça fait [vʔ] / même si on entend [vʔ] i'y a quand même un V repère le I puisqu'on l'entend</p>	<p>ne sait pas écrire MAISON mais pense qu'il y a un A ; pense qu'elle a écrit CHATEAU avec la maîtresse Véronique et pense que ça commence par un C, qu'il y a C dedans</p> <p>NINA : on dirait qu'on entend un H</p> <p>n'entend pas les phonèmes mais au début entend un peu [ʃa]</p> <p>sait écrire <i>papa</i> et <i>julie</i> en attaché</p> <p>CHER : pour écrire JULIE, c'est parce que tu sais toutes les lettres ou parce que tu fais les sons dans ta tête ?</p> <p>NINA : c'est parce que je sais toutes les lettres</p>
	<p>2 VENDREDI et ORANGE sont écrits avec majuscule et de manière fluide épèle avec les mots cachés ; segmente en phonèmes sauf [dk] ; juge les deux activités de difficulté égale trouve le [ʔ] immédiatement sans regarder les mots</p> <p>CHER : ouf tu l'as trouvé vite / comment tu as fait pour trouver si vite ?</p> <p>NINA : ben parce que j'lis les mots dans ma tête / et c'est toujours au début (<i>semble avoir éliminé en s'appuyant sur les lettres ; cite le G</i>) [...]</p>	<p>maison, chateau, souris éléphan</p> <p>CHER : t'as souris parce que tu sais l'écrire ? ou parce que tu sais pas l'écrire ?</p> <p>NINA : j'me fais des doutes en fait</p> <p>a récupéré le PH en mémoire ; affirme que ça peut pas être E dans le [ʔ] ; pour la lettre muette propose d'abord un E puis un T ; la référence à ÉLÉPHANTE n'a pas été mobilisée ;</p>

	<p>CHER : ça veux dire que tu les vois ? tu les entends ?</p> <p>NINA : oui je les vois / un peu les deux</p> <p>Nina signale que ce n'est pas le même [ʒ]</p> <p>CHER : et comment tu choisis pour VENDREDI ce EN là (<i>en pointant</i>) et pour ORANGE ?</p> <p>NINA : ben ++ en fait y'a juste la première / lettre qui change du mot</p> <p>CHER : ah oui mais comment tu fais pour la changer ?</p> <p>NINA : +++++ et bé tu mets une autre lettre à la place (<i>l'articulation est claire mais les mots sans assurance avec des interrogations</i>)</p> <p>CHER : mais là on peut mettre à la place du E / ça fait toujours VENDREDI si on mettait pas le E N ?</p> <p>NINA : + ah on peut mettre A N / ça chante toujours [ʒ]</p> <p>CHER : oui et est-ce qu'on peut écrire VENDREDI avec un A N ? +</p> <p>NINA : non (<i>assuré</i>)</p> <p>CHER : non pourquoi ?</p> <p>NINA : (<i>regarde le mot</i>) ++ en fait si on peut l'écrire mais ++ c'est que c'est pas le même finalement ne refuse pas l'existence de *vandredi mais elle ne l'a jamais vu</p>	<p>c'est le chercheur qui la propose ; elle est utilisée comme confirmation</p>
3	<p>NINA : (<i>après avoir écrit vandredi</i>) : ça c'est facile à écrire</p> <p>NINA : (<i>après avoir écrit orange</i>) : ça fait longtemps qu'on l'a pas écrit mais j'm'en souviens</p> <p>CHER : ça veut dire que c'est moins facile que VENDREDI ? ou ça reste facile ?</p> <p>NINA : facile</p> <p>commence en syllabant mais peut découper en phonèmes ; pour découper ORANGE en phonèmes, s'appuie sur l'observation du mot écrit ; elle est gênée pour le E muet</p> <p>CHER : j'ai vu que tu regardais le mot pour le découper en sons / ça t'aide de le regarder ?</p> <p>NINA : ça m'aide / parfois parce que = parfois ++ parfois j'comprends pas bien l'mot et / du coup j'dis un autre mot / du coup ça m'aide pour le regarder pour le cou / couper les / sons</p> <p>découpe JARDIN en phonèmes en fixant son regard en l'air puis l'écrit jardin</p> <p>CHER : c'est aussi facile que ORANGE et VENDREDI à écrire ou pas ?</p> <p>NINA : mmm le plus facile pour moi / c'est VENDREDI</p> <p>CHER : d'accord / et JARDIN / tu le sais ? ou c'est pas sûr ce mot là ? (<i>en le pointant</i>) l'écriture que t'as fait</p> <p>NINA : c'est facile</p> <p>explique le choix de chaque son puis finalement indique qu'elle l'a appris</p>	<p>souris : c'est facile parce que j'connais les sept souris dans le noir</p> <p>éléphant :</p> <p>NINA : ah je m'souviens i'y avait un T</p> <p>n'arrive pas à retrouver le AN ; le T est mémorisé en lien avec l'expérience avec le chercheur</p> <p>NINA : tu m'avais dit qu'i'y avait un T</p> <p>propose un pluriel pour PATE relié aux pattes des animaux</p>
4	<p>Découpage phonémique immédiat pour VENDREDI et ORANGE ; épellation aisée toujours ls yeux qui cherchent un peu ; pas de hiérarchie dans la facilité des tâches ; ferme les yeux pour trouver le son pareil</p> <p>NINA : le R + i'a un [ʀ] (en faisant sonner le [ʀ]) <u>OR</u>ANGE et <u>VEN</u>DREDI</p> <p>CHER : et y'a autre chose ou pas ?</p> <p>NINA : non pour moi non</p> <p>CHER : je vais t'aider un petit peu / je vais te montrer les mots</p> <p>NINA : (<i>sans avoir regarder les écritures</i>) ah si i'avait le [ʒ]</p> <p>CHER : et comment tu l'as trouvé tout d'un coup ?</p> <p>NINA : parce que / j'croisais / j'avais pas cherché au début / donc avant</p>	<p>souris, éléphant :</p> <p>NINA : alors là je sais l'écrire / je sais que c'est A N pour [pat] pense à deux mots et ne connaît qu'une écriture, pate qu'elle ne sait pas expliquer</p> <p>CHER : tu écris PATTE avec deux T</p> <p>NINA : oui je sais pas pourquoi / enfin</p> <p>CHER : mais t'as envie de l'écrire comme ça</p> <p>NINA : oui / je sais pas / je fais un peu le doute si i'y a un seul T ou deux T / mais en fait ce qui change c'est que un mot patte / la patte de l'empreinte c'est soit avec deux T soit un T / je crois qu'il c'est ça qui fait la différence entre la pâte qu'on mange et la patte de l'ours</p>
5	<p>trouve [ʒ] en 1 s ; puis [ʀ] en 2 s ; puis plus rien en 10 s ; regarde les mots écrits avec beaucoup d'attention mais ne trouve rien en 10 s ; finit par trouver [d]</p> <p>CHER : qu'est-ce qui t'a aidé ?</p>	

	NINA (<i>en montrant</i>) : les lettres	
Rose	<p>1 V ne sait pas faire le [ʔ] ROSE : y'a un R dedans / j'crois qu'i'ya un D après et ajoute le l</p> <p>2 vendredi : épèle avec mots masqués : découpage syllabique pas très facile ; pas de découpage phonémique ORANGE : réfléchit un peu sur le [ʔ] : trouve plus facile de dire les lettres CHER : (en dé-masquant les mots que Rose regarde aussitôt : entre ces deux mots y'a un son qui est pareil [ʔ]) (rapidement et avec assurance CHER : ah bé tu vois t'a trouvé vite / comment t'as fait ? (<i>en pointant l'un après l'autre</i>) parce que là y'a EN et là y'a AN / on entend dans les deux [ʔ] CHER : et pourtant t's sont pas écrit pareil (<i>en pointant</i>) lui il est AN et lui il est EN CHER : et ça t'a pas gênée pour trouver que c'était le même son (<i>dénégation</i>)</p> <p>3 VENDREDI : découpage syllabique puis phonémique à la demande ORANGE : découpage syllabique ; arrive aux phonèmes difficilement fixe les mots trois secondes quand elle cherche le son commun CHER : comment t'as fait pour le trouver / j'ai vu que tu regardais le mot ROSE : parce que E N et A N c'est toujours [ʔ] CHER : d'accord / donc en fait t'as pas cherché avec l'oreille / t'as plutôt cherché c'qui était écrit pareil ? (<i>acquiescement</i>) si je te dis (<i>en masquant les mots</i>) l'y a un autre son (<i>Rose cherche à regarder les mots puis fixe ses yeux en l'air</i>) un p'tit peu moins facile à trouver mais i'y'en a un autre # ROSE : [ʔ] (<i>regard interrogateur et affirmatif</i>) CHER : ah j'l'avais caché / t'as cherché avec tes oreilles ? ou t'as cherché la lettre ou le son ? ROSE : avec mes yeux CHER : tu voyais vendredi et orange ? et t'as trouvé quelle lettre pareille ? ROSE : R gardin : ne sait pas trop mais l'a déjà appris un peu ; met un S pour DES jardins ; en relisant constate son erreur et propose un J</p>	<p>m pour MAISON propose un L mais ne l'entend pas ; propose un E pour faire [e] ; n'entend pas la suite hapo cherche en l'air puis récupère le HA qu'elle a déjà écrit puis rajoute le C sur le conseil du chercheur ; sait sonoriser ce qu'elle a écrit [ʔapo] ; ne connaît pas le trigramme EAU écrit <i>le la et</i> ; connaît ET par référence à une phrase de la classe mais ne sait pas si c'est le E en premier ou le T</p> <p>maison : sait qu'il n'y a pas de lettre finale muette chatote : ne connaît pas très bien ; a mis un E muet souris : connaît bien éléphant : ne le connaît pas très beaucoup ; se souvient du PH pour l'avoir vu ; veut mettre un P ou un B en lien avec la règle du [ʔ] ; l'induction ÉLÉPHANTE lui permet de prédire le T et de changer l'écriture du AN ; peut épeler ; découpe en syllabes quand le chercheur lui demande les sons</p> <p>souris, éléphane CHER : c'est un E qu'on entend ou c'est un E qu'on entend pas à la fin de éléphant ? ROSE : c'est un E qu'on entend pas CHER : tu es sûre que c'est un E qu'on entend pas ? ou tu sais qu'il y a une lettre qu'on entend pas et tu sais plus laquelle ? ++ ROSE : (<i>interprète certainement le questionnement du chercheur et cherche «autre chose»</i>) euh je sais plus laquelle c'est ++ CHER : et tu saurais retrouver ? ou pas ? + ROSE : je sais plus si c'est un T ou un E CHER : et pour choisir entre les deux = et c'est sûr qu'est-ce qu'est difficile puisqu'on entend pas / est-ce que tu sais si c'est T ou E ? ou est-ce que ? # ROSE : j'pense plus que c'est un T CHER : qu'est-ce qui te fait penser que c'est plutôt un T ROSE : parce qu'à la fin des mots y'a souvent E mais ;+ des fois souvent t'y'a T aussi CHER : oui + tu t'souviens l'avoir vu ou pas ce mot ÉLÉPHANT ? ROSE : oui CHER : et alors si tu cherches bien ça fait un T ou un E ROSE : (<i>affirmative</i>) un T (<i>regard interrogateur</i>) CHER : tu dis ça parce que comme j't'ai interrogée ? tu veux changer ? tu tu revois le T ROSE : je revois le T CHER : où ça ? ROSE : en fait j'l'avais vu sur une pancarte interrogation homophonique avant d'écrire ROSE : je sais écrire les pâtes qu'on mange (produit pates)</p>

		<p>CHER : et moi je t'écris la patte de l'éléphant / tu crois qu'il est pareil ou pas ? ROSE : mm non (<i>contrôle du regard après que le chercheur a écrit</i>)</p>	
4		<p>VENDREDI : découpage syllabique puis phonémique réussi / épellation CHER : quand tu me regardes tu les lis sur mon nez ROSE : j'les lis dans ma tête et après j'les dis ORANGE : découpage phonémique direct son commun : réponse immédiate [ɛ̃] CHER : tu l'as trouvé tout de suite : et si j'te dis qu'il y en a un autre ++ ROSE : R (<i>presque inaudible</i>) enfin [ʁ] CHER : c'est le son r ou le son [ʁ] ? ROSE : [ʁ] CHER : d'accord et comment t'as fait pour le trouver ? ROSE : parce que dans VENDRE / O / RAN/GE CHER : mais pour le trouver si vite / t'as plus pensé tiens y'a la même lettre ? ou tu as pensé j'entends ? ROSE : j'entends</p>	<p>souris éléphant les connaît depuis le CP demande le sens de [pat] ; sait en écrire un : pate mais ne sait pas son sens ; ne connaît pas d'autre manière d'écrire</p>
5		<p>Trouve D en 2 s ; [ʁɛ̃] en 7 s ROSE : ah non + c'est [ɛ̃] c'est pas [ʁɛ̃] après avoir récapitulé les deux sons qu'on entend, en cherche un autre et trouve R mélange lettres et sons tout en ayant une très bonne précision d'écoute</p>	
1	Sacha A	<p>CHER : VENDREDI / est-ce que tu sais l'écrire ? SACHA : j'sais pas si j'sais l'écrire ou pas (<i>prenant le crayon</i>) je vais essayer vendredi avec un V très déformé SACHA : ben j'ai fait l'son des lettres et chez Véronique j'avais appris CHER : [...] mais moi ce que je me demande c'est comment tu sais que là (<i>en entourant le EN</i>) # SACHA : ben le E N j'lai pris là (<i>en pointant son EN erroné pour UN</i>) CHER : tu l'as pris là / et comment tu sais qu'il est pas c'ui-là (<i>pointant</i>) qui est dans MAMAN ? SACHA : parce que c'ui-là M A ça peut pas faire un autre son / ça fait [ma] CHER : reprenons reprenons / regarde bien regarde bien là [m / a] ça fait ? # SACHA : [ma] CHER : et là l'y à [m] SACHA : A N / le A N ça fait [ɛ̃] CHER : ah le A N ça fait [ɛ̃] SACHA : parce que + mm chez Véronique / j'avais un copain i' s'appelait Clément et j'avais écrit son nom [...] <i>CHER : donc (en pointant successivement) on peut avoir ce AN là et ce EN là / et dans VENDREDI (en repointant les occurrences) c'est le AN de MAMAN ? ou est-ce que c'est le EN de VENDREDI ? tu sais ? ou pas ?</i> SACHA : (<i>avec une certaine assurance</i>) c'est le EN de CLÉMENT CHER : tu es sûr ? SACHA : ben j'm'en souviens d'son nom CHER : pour CLÉMENT ou mais VENDREDI SACHA : VENDREDI / j'ai fait chanter le son des lettres CHER : t'as mis le EN de CLÉMENT SACHA : j'l'ai écouté dans ma tête CHER : et on entend qu'est-ce le EN de CLÉMENT et pas le AN de MAMAN ?</p>	<p>Les deux mots sont écrits assez rapidement meson : fait avec l'oreille chato : fait à l'oreille en s'aidant du prénom ; découpe en phonèmes ne regarde pas attentivement quand le chercheur écrit les mots pour montrer les «vraies» écritures <i>j'aime maison, chateau, hibou</i> mais vérifie ensuite qu'il arrive à les lire <i>stfly</i> mais sait qu'il a mal placé le Y et le refait stylo arbr : le R ressemble plus a un E avant que Sacha ne reprenne la main en écrivant deux nouveaux mots qu'il sait par coeur son attitude semble manifester une forte déception qui pourrait être liée au fait que ses écritures soient rectifiées ; il ne suit pas ce que le chercheur écrit. ensuite il tente de retrouver ce qu'il sait faire en conversion CQP et lit Avant de faire écrire, le chercheur insiste sur le fait que les autres mots ont été écrits comme il pense et demande des mots dont Sacha est sûr il ibou : se souvient de l'avoir vu mais ne retrouve pas une lettre au début</p>

	SACHA : ou = ++ oui puisque ++ ah.: comment expliquer ?		
2	<p>vendredi et orange : épèle assez vite et découpe en phonèmes trouve plus simple de dire les lettres</p> <p>trouve le son commun en une seconde, le temps d'une fixation d'yeux en l'air :</p> <p>SACHA : [z] / mais il s'écrivent pas d'la même façon il se dit sûr des deux écritures ,</p> <p>SACHA : orange parce que j'me souviens la mémoire et vendredi j'écris presque tous les vendredi</p>	<p>maison : regard très posé pour épeler ; découpe en phonème avec un [a] château et château : ne sait pas quelle manière choisir ; pense qu'il existe une seule manière donc que l'autre n'existe pas</p> <p>souris, éléphant : regard fixe pour épeler</p> <p>affirme à nouveau que c'est plus facile de dire les lettres</p>	
3	<p>vedredi : repère qu'il manque le N après le E, sait l'épeler avec mot masqué ; découpage phonémique aisé</p> <p>orang : hésite à mettre E R qui ferait ORANGER ; découpage phonémique trouve immédiatement le [z] pour les sons pareils ; regarde ensuite les mots attentivement pendant treize secondes</p> <p>SACHA : [r] + le R</p> <p>CHER : oui j'ai vu que tu as bien regardé les mots / ça t'as aidé pour trouver les sons qui étaient pareil ?</p> <p>jardin : erreur sur le nom de la lettre J pour épeler</p> <p>SACHA : j'ai déjà vu écrit : mais j'me souviens plus où +</p> <p>CHER : le fait qu'tu l'aies déjà vu écrit ça t'a aidé / à l'écrire ? tu es sûr de ton écriture ? ou un peu sûr ?</p> <p>SACHA : j'suis sûr / j'ai gardé / dans ma tête J A R D I N / je fais chanter les lettres / et j'm'en souvenais toujours que le [z] c'était I N [...] G devant un A ça fait bizarre</p>	<p>souris, éléphant</p> <p>pate : pas très sûr, pense à une lettre muette à la fin</p>	
4	<p>VENDREDI indique les phonèmes sauf syllabe finale ; épellation aisée</p> <p>ORANGE : découpage phonémique et épellation rapides</p> <p>trouve plus facile de donner les lettres ; trouve [z] en deux secondes puis précise après sept secondes que c'est tout ; regarde les mots écrits par le chercheur mais ne trouve rien d'autre d'abord puis après onze secondes :</p> <p>SACHA : si le E (<i>précise leur place</i>)</p> <p>CHER : c'est tout</p> <p>SACHA : oui (<i>pendant que le chercheur retire la feuille</i>) y'a aussi le R</p>	<p>souris éléphant : exprime un doute sur AN</p> <p>pates :</p> <p>SACHA : il peut y'avoir des pattes [...] oui en général les animaux i's ont plusieurs pattes</p>	
5	trouve [z] en 6 à 8 s ; [d] en 3 s ; rien de plus en 15 s ; avec la feuille trouve le [e] deux fois dans DÉRANGER		
1	ntredi (enregistrement raté)	ne sait pas écrire MAISON	
2	<p>vendredi puis pour ORANGE</p> <p>SACHb : le fruit ou la couleur ?</p> <p>CHER : est-ce que tu penses qu'ils vont s'écrire d'une manière différente ?</p> <p>SACHb : euh ben oui</p> <p>CHER : lequel tu sais écrire toi ?</p> <p>SACHb : ORANGE de couleur</p> <p>CHER : vas-y</p> <p>SACHb : bien sûr parce qu'il est affiché dans la classe</p> <p>orange : doute sur J / G et avec le E / A ; épèle ORANGE mot masqué et finit par retrouver le A</p>	<p>pour château , cherche avec les yeux qui bougent puis commence à écrire ; prononce la syllabe finale pour chercher ; épèle les lettres et entend bien les phonèmes de la syllabe finale ; sait qu'il récupère la première syllabe dans son prénom : chadito</p> <p>une ; louv pour une louve (et pas un loup) en lien avec une</p> <p>maison</p> <p>château :</p> <p>SACHb : il a la tour et le toit</p> <p>souris : dit que c'est facile ; se réfère à <i>Sept souris dans le noir</i></p> <p>SACHb : des souris / une souris ça s'écrit / S [...]</p> <p>SACHb : j'me souviens plus trop (<i>commence avec un F et corrige aussitôt pour parvenir à éléphant</i>) je me suis souvenu comment on l'avait écrit au tableau et c'était pas un F / c'était P + H</p>	

Sacha
B

	découpage en phonème acquis pour ORANGE et en syllabe pour VENDREDI ; trouve plus facile de donner les sons	<p>CHER : tu l'as revu sur le tableau ? SACHb : oui dans ma mémoire en cherchant, retrouve les accents et trouve le T muet grâce à la femelle indiquée par le chercheur</p> <p>souris : garde la lettre muette en mémoire SACHb : parce que j'la vois plein d'fois éléphant : finit par trouver la lettre muette en pensant aux bébés pate : passe par la phonographie qu'il trouve facile</p>
	<p>3 VENDREDI et orange écriture toujours assez lente ; découpage syllabique uniquement pour VENDREDI ; phonémique pour ORANGE regarde 3 secondes les mots pour trouver le son commun [ʒ] CHER : explique moi comment tu as fait pour trouver le son pareil entre VENDREDI et ORANGE SACHb : (<i>en montrant les mots</i>) parce que i'y a EN / AN ++ CHER : tu l'entends ou tu l'reconnais là ? SACHb : je l'entends [...] CHER : i'y a un autre son qu'on entend dans VENDREDI et ORANGE SACHb : (<i>regarde intensément les deux mots quatre secondes</i>) [R] CHER : comment tu l'as trouvé ? SACHb : (<i>en pointant</i>) parce que je sais qu'il y a un R dans les deux jardin : sais que ce n'est pas un G</p>	<p>souris, éléphant : SACHb : j'ai fait ça parce que i'y a aussi ÉLÉPHANTEAU CHER : et pour le P H comment t'as fait pour te souvenir ? SACHb : parce que j'me souvenais de l'image CHER : tu te souvenais de l'image ? (<i>ton de surprise</i>) SACHb : non:: / qui était écrit au tableau / les lettres CHER : d'accord t'as cherché à le revoir / et le aussi A N t'as un p'tit peu hésité ? SACHb : (sourire) oui [...] CHER : et comment t'as fait pour choisir celui-là ? SACHb : parce que je voyais ÉLÉPHANT écrit au tableau interroge sur le sens de [pat] avec des gestes ; écrit en attribuant les sens pates à manger ; la pattes du chat : SACHb : i's ont aussi plusieurs pattes</p>
	5 trouve [d] en 5 s ; avec la feuille sous les yeux trouve [ʒ] puis [ʀʒ] en 10 s	
Zélie	<p>1 et le mot VENDREDI ZÉLIE : euh:: j'sais plus trop CHER : pourquoi tu dis je sais plus trop ? ZÉLIE : j'me rappelle plus trop des lettres CHER : mais tu l'as d'jà vu ce mot ? ZÉLIE : oui mais j'me rappelle plus trop # CHER : où est-ce que tu l'as d'jà vu ? ZÉLIE : à l'école dans la classe [...] produit VEDRDI : quand le chercheur donne la bonne écriture, elle repère le N et pense qu'on ne l'entend pas</p>	<p>MÉZ en majuscules, le Z est inversé ; ne sait pas faire le [ʒ] HATO : se montre surprise par le trigramme EAU quand le chercheur écrit UNE MORGANE écrit volontiers, avec assurance, connaît les lettres et entend des phonèmes qu'elle désigne par les noms de lettres</p>
	2 vendredi orange mots cachés dit aisément les lettres mais bloque sur les sons puis fait les syllabes et ne sait pas faire les phonèmes ; ni sur un mot ni sur l'autre	<p>maison, château : sure des mots parce qu'elle les a appris souris, pour éléphant : n'est pas sûre du [ʒ]</p>

	<p>CHER : ils ont un son qui est pareil tous les deux ; est-ce que tu sais le trouver ? ZÉLIE : (<i>réponse immédiate avec un sourire</i>) [ʒ] [...] CHER : comment t'as fait pour le trouver ? ZÉLIE : parce que j'ai réfléchi dans ma tête / j'me suis dit les mots dans ma tête / et j'ai entendu [ʒ] dans les deux</p>	<p>CHER : est-ce que on peut entendre ? pour trouver le bon [ʒ] ? ZÉLIE : non CHER : comment i' faut faire alors ? ZÉLIE : ben i' faut réfléchir CHER : ah i' faut réfléchir ? mais le problème c'est que tu réfléchis là # ZÉLIE : et j'arrive pas à trouver CHER : alors qu'est-ce qu'il faudrait pour que tu puisses trouver ? ZÉLIE : je sais pas [...] CHER : et à la fin ? ++ i'y a une lettre qu'on entend pas / et c'est pas un S un::: +++ Quand le chercheur lui fait des propositions, élimine V et L, accepte le E mais ne pense pas que ce soit ça ; trouve la lettre finale grâce à ÉLÉPHANTE et l'écrit sans la dire</p>
3	<p>vendredi et orange entend les syllabes, parvient aux phonèmes ; fait le découpage pour ORANGE en vérifiant chaque son sur le mot écrit jardin : CHER : comment tu fais pour l'écrire ? ZÉLIE : ben j'ai appris ne sait pas expliquer comment elle sait ni ce qu'elle sait (lettres, sons ...)</p>	<p>sait épeler souris et éléphant ; cherche beaucoup avec les yeux pour retrouver la dernière lettre, n'a pas de moyen pour la retrouver, utilise le féminin proposé par le chercheur demande s'il y en a plusieurs et écrit pates</p>
4	<p>VENDREDI et ORANGE : tente de découper en phonèmes ... mais finit avec DI ; épelle aisément : trouve que les lettres c'est plus facile trouve [ʒ] immédiatement puis cherche dix secondes en fermant les yeux par moment ; avec les mots sous les yeux indique en sept secondes le R qui fait le son [ʀ]</p>	<p>souris éléphant : un peu de mal à retrouver mais écrit juste et en est sure réaction homophonique : ZÉLIE : pâte qu'on mange ou patte de l'éléphant écrit pate et le relie à pâte qu'on mange sans être sure</p>
5	<p>entend le [ʒ] presque immédiatement, regard posé, pas de mouvement de lèvres ; ne trouve plus rien en 30 s puis le son R ; avec les mots sous les yeux trouve le son [d] en 15 s CHER : le son [d] ? comment tu l'a trouvé ? ZÉLIE : (<i>en pointant du crayon</i>) parce qu'il est là / et là</p>	

Annexe VII-c-6

Extraits transcrits concernant la segmentation et la syntaxe

Les références dans le texte sont du type SS3 associé à un nom d'élève si celui-ci n'apparaît pas dans l'extrait.

En gras italique, ce que les élèves produisent à la demande du chercheur et sans autre aide

	J'aime ma maman / J'aime les vacances (3)	J'ai un chat / J'ai vu un fantôme (3)
Adrien	<p>1</p> <p>refus d'écrire J'AIME <i>maman</i> ADRI : c'est facile à écrire [...] ma maman des fois elle me fait écrire peux écrire MA indique que sa maman lui dit les sons mais quand le chercheur lui demande les sons, il épelle; n'arrive pas à découper phoniquement MAMAN (2' - 3'20'')</p> <p>2</p> <p><i>j'ai m' (ma) maman</i> commence à écrire aussitôt; repère en relisant qu'il a oublié MA CHER : pourquoi c'est plus compliqué là ? t'as l'air d'avoir plus de mal à écrire J'AIME ? ADRI : parce que j'écrivais qu'il était J E accent / J E accent + aigu CHER : d'accord et finalement tu as écrit ? ADRI : J apostrophe A I retour en 17' 30 ne reconnaît pas immédiatement <i>j'aime</i> proposé par le chercheur et pense à AMI</p>	<p>refuse d'abord d'écrire J'AI UN CHAT tendance à écrire des lettres ; sait écrire <i>un</i></p> <p>production individuelle segmentée sans apostrophe écriture immédiat y a de <i>jé un chat</i> ; contrôle des yeux ce qu'il a écrit CHER : c'est facile à écrire ça ? pourquoi c'est facile ? ADRI : j'ai mis un T à la fin pour faire CHATTE CHER : c'est facile parce que tu penses tout de suite à CHATTE ou parce que tu sais écrire CHAT ? ADRI : je sais écrire CHAT 16' en fin d'entretien après qu'ADRI a expliqué comment il se souvient du PH de éléphant CHER : alors si on te dit j'ai un chat, j'ai un chien, j'ai un papa et une maman / tu te souviens pas comment on écrit j'ai ? ADRI : si (<i>après avoir vérifié ce qu'il a écrit au début</i>) (<i>avec beaucoup de plissements d'yeux et de fixations vers le haut</i>) J'AI c'est J apostrophe A I CHER : alors regarde ce que tu as écrit là (<i>en montrant la phrase du début</i>) ADRI : (<i>après contrôle des yeux</i>) là j'étais pas très sûr CHER : alors maintenant comment tu écrirais J'AI UN CHAT / maintenant que tu t'es souvenu ? Écrit <i>j'ai</i></p> <p>production individuelle segmentée <i>J'ai vu un ventome</i> : reste en suspens sur le dernier mot CHER : ce mot là tu l'as déjà vu ? En relisant, rectifie son erreur sur la lettre initiale mais ne pense au A N que sur légère induction du chercheur pour réécrire <i>fantome</i></p>
3	<p><i>j'aime les vacances</i> ADRI : ah oui j'ai fait un N au lieu d'un M compte 4 mots ; exprime un doute sur <i>vacance</i> ADRI : c'est pour le [ā] je pense que c'est A N CHER : qu'est-ce qui fait que tu penses plus sur le A N ? ADRI (<i>en regardant le mot</i>) : parce que je crois que je l'ai déjà vu / j'm'en souviens plus c'était quel [ā] / je crois = je crois que c'était A N CHER : je le cache et je vais te demander les lettres de VACANCE (<i>difficulté à démarrer puis le regard se pose et l'épellation se fluidifie</i>) tu le vois pendant que tu fais ça ? ADRI : oui mais j'm'en souviens retour 16'30 : le chercheur demande une relecture CHER : +++ t'as rien envie de faire + ? ADRI : ah (<i>rajoute le S</i>) CHER : comment tu as fait pour y penser ? CHER : parce que j'y avait le / j'avait le LES / y'avait un S à la fin / ben au prochain mot/ i' faut le / i' faut la marque du pluriel</p>	
4	<p><i>les vacances</i> (s) sont fini</p>	<p><i>je n'aime pas les fantome(s)</i></p>

		doute sur [s] de vacance ; ne doute pas sur sont bien qu'il connaisse d'autres écritures	doute sur apostrophe de n'aim ; rajoute les S sur induction indirecte
	5	aucune segmentation erronée	
Alexis	1	j' maman : en lettres majuscules s'arrête bloqué après la première lettre ; ne refuse pas la tâche mais ses mimiques montrent qu'il ne sait pas sait entourer le mot MAMAN dont il est sûr ; sait qu'il n'a pas tout écrit	Gnuha sait dire les lettres ; repère le mot UN ; le chercheur lui écrit un CHER : moi j'ai fait un N et un U et toi t'as fait un U et un N / alors entre toi et moi qui a écrit le mot UN (montre nu) tu crois que N et U ? # ALEX : non c'est toi (<i>en souri'y ant</i>) CHER : qu'est-ce que t'as écrit toi alors ? ALEX : UNE CHER : regarde c'que tu as écrit ALEX : ++++ [ny]
	2	germe ma maman repère trois mots ; n'est pas sûr de germe reconnait j' aime écrit par le chercheur et sait l'épeler sans le regarder : sourit parce que la tâche est aisée pour lui à la fin de l'entretien en 14'35" redonne l'épellation sans problème	production individuelle dessinée j'ai un chat corrige É en AI pendant qu'il écrit ; compte 4 mots dont il est sûr CHER : moi ça m'a beaucoup étonné parce que t'avais mis un J et un É / et puis t'as effacé + et t'as mis une apostrophe et un AI / pourquoi ? ALEX : ben parce que je m'suis souvenu qu'en classe on n'arrête pas d'écrire J'AI avec l'apostrophe AI n'arrive pas à mobiliser une phrase (<i>en plus de 30s</i>) et sait qu'il a étudié les manières d'écrire le son [ʒ] et le son [e] mais sait que c'est cette manière là ; son assurance est réitérée
	3	j'aim les vacans hésite entre J et G, sait que le AI pourrait s'écrire autrement connait les 4 graphies du [ʒ] et ne sait pas expliquer son choix	production individuelle bien segmentée j'ai vu un fantôme(e) : hésite sur G puis sur l'apostrophe ; ajoute le E final sur induction du chercheur ; n'a jamais vu FANTÔME mais n'hésite pas sur le [ʒ]
	4	Les vacense son fini pas trop sûr pour VACANCES, doute sur C et sur EN pas de doute sur son CHER : et si moi je te dis que je suis pas sûr qu'il s'écrit comme ça ? ALEX : j'ai toujours écrit comme ça CHER : t'as toujours écrit comme ça ? ALEX : parfois y'a un S reconnait sont écrit par le chercheur	je n'aim pas les fanteaum hésite un peu à FANTÔME qu'il pense avoir déjà vu mais pas appris aucune réaction sur LES aucune réaction sur LES en 18'30"
	5	aucune segmentation erronée	
Julie	1	JULIE : je sais écrire MAMAN mais je sais pas écrire le mot d'avant n'essayera pas et produit ma maman ; explique le blanc JULIE : parce qu'en fait / les deux mots l's sont pas accrochés épèle en regardant ; découpage syllabique ; sur demande découpage phonémique mais difficulté sur [ʒi] JULIE : le mot MA je savais déjà l'écrire / c'est deux lettres et c'est facile	JULIE : CHAT j'me souviens plus = j'me souviens plus comment ça s'écrit / mais sinon le reste je sais pas du tout comment ça s'écrit sait écrire UN et enchaîne sur cha JULIE : après j'sais plus qu'est-ce qui va après le A CHER : là qu'est-ce que tu as écrit d'abord ? [...] et après tu me dis # JULIE : j'me souviens plus laquelle lettre c'est

		<p>CHER : tu penses qu'il y a une lettre encore (<i>Julie acquiesce</i>) et cette lettre on peut l'entendre ? (<i>dénégation de la tête</i>) c'est une lettre qu'on entend pas / je te dis la lettre</p>	<p>CHER : tu penses qu'il y a une lettre encore (<i>Julie acquiesce</i>) et cette lettre on peut l'entendre ? (<i>dénégation de la tête</i>) c'est une lettre qu'on entend pas / je te dis la lettre</p>
2	<i>j'aime ma maman</i> : compte 4 mots ; se dit sure des quatre	<p>proposé la majuscule et écrit ; s'arrête en écrivant VACANCES CHER : si tu as besoin d'aide / ou si tu as une question tu me la poses JULIE : (<i>en levant la tête</i>) c'est quel [k] ? CHER : tu l'as déjà vu ? t'essayes de retrouver / ou vraiment tu l'as jamais vu ? JULIE : j'ai jamais écrit vacances : du coup je sais pas comment i' s'écrit CHER : d'accord / c'est la lettre C qui fait [k] (<i>Julie écrit CAN et se réarrête</i>) (<i>encore</i>) (<i>elle termine j'aime les vacances</i>) alors c'est quand même bizarre / tu sais pas choisir le [k] (<i>en le montrant</i>) / tu m'dis j'ai jamais écrit / mais après le [ã] + le [s] ++ JULIE : je sais l'écrire / parce que si je mets un E / c'est bien une voyelle / t'es bien d'accord avec moi / et ben maîtresse elle nous a dit / si le C est devant le E / le C il chante [s] CHER : d'accord + et pourquoi t'as pas mis un S là ? (<i>en pointant</i>) JULIE : (<i>regarde avec perplexité</i>) j'sais pas +++ CHER : t'es sure que t'as jamais vu ce mot ? JULIE : oui j'ai jamais vu mais j'ai mis le S comme ça</p>	<p>production individuelle segmentée avec apostrophe mais avec <i>impétueux</i> <i>j'ai un chat</i> : compte 4 mots ; se dit sure de tout CHER (<i>en pointant J'AI</i>) : comment tu sais que là il faut mettre la p'tite apostrophe ? JULIE : parce que / en maternelle / ma maîtresse / de grande section / elle m'avait dit que j'ai ça s'écrivait toujours J apostrophe AI [...] JULIE (<i>pour expliquer le T de CHAT, avec assurance</i>) : ça s'prepare à faire CHATTE et CHATON</p>
3	propose la majuscule et écrit ; s'arrête en écrivant VACANCES	<p>CHER : si tu as besoin d'aide / ou si tu as une question tu me la poses JULIE : (<i>en levant la tête</i>) c'est quel [k] ? CHER : tu l'as déjà vu ? t'essayes de retrouver / ou vraiment tu l'as jamais vu ? JULIE : j'ai jamais écrit vacances : du coup je sais pas comment i' s'écrit CHER : d'accord / c'est la lettre C qui fait [k] (<i>Julie écrit CAN et se réarrête</i>) (<i>encore</i>) (<i>elle termine j'aime les vacances</i>) alors c'est quand même bizarre / tu sais pas choisir le [k] (<i>en le montrant</i>) / tu m'dis j'ai jamais écrit / mais après le [ã] + le [s] ++ JULIE : je sais l'écrire / parce que si je mets un E / c'est bien une voyelle / t'es bien d'accord avec moi / et ben maîtresse elle nous a dit / si le C est devant le E / le C il chante [s] CHER : d'accord + et pourquoi t'as pas mis un S là ? (<i>en pointant</i>) JULIE : (<i>regarde avec perplexité</i>) j'sais pas +++ CHER : t'es sure que t'as jamais vu ce mot ? JULIE : oui j'ai jamais vu mais j'ai mis le S comme ça</p>	<p>JULIE : c'est quoi comme [ã] dans FANTÔME ? <i>J'ai vu un fantôme</i> pour écrire L'ÉLÉPHANT A QUATRE PATTES JULIE : quel [a] ? CHER : là tu sais pas choisir ? JULIE : parce que moi je sais qu'il y a deux [a] qu'on peut écrire / alors du coup je sais pas CHER : c'est le A sans accent (<i>Julie écrit et ajoute un accent sans vouloir</i>) sans accent d'accord / on a compris / i' t'a échappé PATTE est écrit sans S CHER : quatre patte t'as pas une idée ? +++ (<i>ajoute le S</i>) qu'est-ce qui aurait fait que c'aurait été plus facile de penser à ce S ? (<i>Julie montre le quatre</i>) c'est le quatre ? i' y a un mot qui aide plus ? (<i>Julie pointe en haut le S de VACANCES</i>) ce mot-là ? (<i>acquiescement</i>)</p>
4	<i>Les vacances sont / son fini</i> . La forme son est ajoutée après avoir écrit fini mais avant échange avec le chercheur ; Julie indique qu'en dehors du «doute», elle est sure de tout.	<p>CHER : est-ce que c'est / plutôt celui-là qu't'as mis en premier ? / mais tu sais qu'ça pourrait être l'autre / ou bien vraiment / ça peut être n'importe lequel des deux mais t'en as aucune idée ? JULIE : (<i>en désignant sont</i>) ++ moi je dirais que c'est celui-là mais j'ai mis le doute parce que je savais pas quand même / et j'étais pas sure / CHER : à la fois t'es pas sure et ++ JULIE : à la fois je pense que c'est celui là (<i>en le redésignant</i>) CHER : avec le T à la fin (<i>acquiescement calme mais convaincu</i>) et tu sais pourquoi t'as plutôt cette impression JULIE : parce que là y disent LES et du coup c'est plusieurs vacances et comme je sais que SONT quand c'est au pluriel / ça s'écrit à la fin N T / j'ai mis celui-là mais j'ai préféré mettre le doute quand même</p>	<p><i>Je n'aime pas les fantômes</i>(s) ; relit une seconde et rajoute S CHER : ah t'as mis un S JULIE : parce qu'on dit LES / comme pour les vacances JE + je le connais par coeur / petit mot / N'AIME / comme i' y a pas de N à la fin de JE / je mets un N apostrophe et AIME je sais l'écrire / par coeur / PAS + aussi / LES aussi et FANTÔME c'est là où je suis le moins sure / mais j'ai préféré mettre ça / pour le AN ++ pour le O j'ai un doute si on met un accent ++ circonflexe CHER : tu essayes de le mettre ? (<i>l'ajoute et regarde</i>) + qu'est-ce t'en penses ? ++ JULIE : hun (<i>avec acquiescement</i>) CHER : oui ? + t'as plus d'doute maintenant ? maintenant que tu l'vois ? (<i>acquiescement</i>) et sur le AN ? JULIE : ben en CP y'avait écrit fantôme sur une feuille / dans la salle à côté d'otre classe / et / j'me souviens qu'il y avait AN mais je suis plus sure du tout en fait CHER : mais quand même t'as plutôt choisi AN (<i>acquiescement énergique</i>) tu sais qu'il y a le E N E N / mais c'est plutôt A N (<i>élimine AM et EM à cause de la règle</i>) [...] et le E N +++ JULIE : ça pourrait marcher aussi mais j'préfère aussi ça (<i>en montrant</i>)</p>
5	aucune segmentation erronée		
Khalifa	1	<p><i>jema maman</i> CHER (<i>avec pointage du doigt</i>) : tu as fait un espace là / tu m'expliques pourquoi ? KHAL : mm ++ parce que = parce que quand on écrit un mot / on écrit un autre mot i' faut faire des espaces</p>	<p><i>jun ha</i> CHER : tu as l'air de chercher encore quelque chose / qu'est-ce que tu cherches comme ça ? KHAL : +++ [inaudible] les lettres qui cherchent / qui vient après + CHER : j'ai un chat +++++ tu penses qu'il y a une lettre après le A ? (<i>acquiescement</i>) +++ tu penses</p>

	<p>CHER : d'accord / tu as séparé les mots / ce mot-là ? (<i>avec pointé</i>)</p> <p>KHAL : MAMAN</p> <p>CHER : tu es sûr ? (<i>acquiescement</i>) i' s'écrit comme ça ? (<i>acquiescement</i>) comment ça se fait que tu es sûr Khalifa ?</p> <p>KHAL : ++++ parce que / j'ai réfléchi dans ma tête ++</p> <p>CHER : oui ++ ce mot il est dans ta tête ? (<i>acquiescement</i>) comment ça s'écrit qu'il est dans ta tête ?</p> <p>KHAL : parce que + parce que je m'souviens toujours comment ça s'écrit</p> <p>CHER : et tu as appris ça où ?</p> <p>KHAL : j'ai appris ça = j'ai appris ça en maternelle</p> <p>CHER : et devant tu es sûr que tu as écrit j'aime ma ? ou tu as essayé ?</p> <p>KHAL : j'ai essayé</p> <p>CHER : d'accord + tu me dis les lettres</p> <p>KHAL : J E M A [...]</p> <p>CHER : tu me dis comment tu as fait ?</p> <p>KHAL : en fait c'est parce que j'ai chanté les lettres</p>	<p>qu'y a une lettre parce que tu l'as vue ou parce que tu l'entends ? ++</p> <p>KHAL : parce que je l'entends</p> <p>CHER : [[a] +++++ tu entends quelque chose après le A de CHAT (<i>dénégation</i>)</p>
2	<p>j'aime ma maman</p> <p>a tendance à vouloir corriger quand on l'interroge, sûr de MAMAN, de MA, moins sûr de j'aime</p>	<p>production individuelle segmentée sans les apostrophes</p> <p>j'ai un chat : sûr des trois mots qu'il sait épeler quand il sont masqués</p>
3	<p>j'aime les vacances : pour VACANCE, ne sait pas, ne désigne pas d'endroit où ça pourrait être autre chose et dit qu'il l'a déjà vu</p> <p>CHER : et tu te souviens pas bien ?</p> <p>KHAL : si je me souviens</p> <p>CHER : ah c'est plutôt ça alors ? tu penses que c'est juste ? (<i>acquiescement</i>) d'accord / tu sais où tu l'as vu ?</p> <p>KHAL : (<i>acquiescement</i>) + à la télé</p> <p>pas de réaction quand le chercheur désigne LES</p>	<p>production individuelle non récupérée</p> <p>j'ai vu un fantôme</p> <p>coupure caméra</p> <p>retour l'05 sur vidéo fin</p> <p>CHER : pourquoi tu as mis un S à la fin de vu</p> <p>KHAL : parce que j'ai déjà vu écrit comme ça ++++++ parce que ++parce qu'on peut dire + parce qu'on peut avoir / parce qu'on peut voir beaucoup de fantômes et + et ça peut être une marque du pluriel</p> <p>CHER : d'accord et là c'est beaucoup d'fantôme / tu as mis un S à la fin de fantôme / dans ma phrase c'est beaucoup d'fantômes ? (<i>dénégation énergique</i>) c'est combien ?</p> <p>KHAL : un</p> <p>CHER : alors finalement / tu crois qu'y a un S à fantôme ? (<i>dénégation</i>) non ?</p>
4	<p>Les vacances son finie. Khalifa est sûr de vacances et de son mais pas de fini</p> <p>CHER : alors qu'est-ce que ça veut dire / tu me dis SON je suis sûr #</p> <p>KHAL : ah non pas trop sûr / parce que y'a peut-être un T ++++ et à LES je suis sûr ++ mais à FINIE je suis pas sûr / parce que je crois pas qu'y a un E ++ et à VACANCE je suis sûr parce que j'l'ai déjà vu écrit [...]</p> <p>CHER : ah donc y'a deux mots [sɔ̃] / et toi tu sais lequel c'est dans cette phrase / ou tu sais pas ?</p> <p>KHAL : je sais pas</p> <p>CHER : et pour FINI t'as mis un E / est-ce que tu peux dire pourquoi ?</p> <p>KHAL : mm +++ je sais pas pourquoi</p>	<p>Je n'aime pas les fantômes. énumère tous les mots pour dire qu'il est sûr</p> <p>CHER : alors tu es sûr de tout (<i>acquiescement</i>) et comment tu es sûr que dans FANTÔME ça s'écrit comme ça ?</p> <p>KHAL : ben parce qu'on dit / parce qu'on dit [fã:tm] ++ ah non c'est un + ah non ça doit être un A ++</p> <p>CHER : j'ai pas dit c'est pas juste / je te demande si tu es sûr / si tu peux être sûr et comment</p> <p>KHAL : non j'suis pas trop sûr ici (<i>en pointant le ON</i>)</p> <p>CHER : pourquoi ?</p> <p>KHAL : parce que:: + parce qu'on dit [fã:tm] et peut-être c'est E N / peut-être c'est ou bien A N [...]</p> <p>CHER : et s'il fallait corriger qu'est-ce que tu metrais ?</p> <p>KHAL : A N</p> <p>CHER : tu me l'écris là avec A N</p> <p>KHAL : (<i>commence à écrire</i>) et aussi là je crois qu'y a un accent circonflexe (<i>qu'il place sur le A</i>)</p>
5	<p>22' 15" évocation du LES par le chercheur induit asser rapidement le S connue comme marque du pluriel</p> <p>aucune segmentation erronée</p>	

Louis	1	je sais que écrire MAMAN produit <i>maman</i> ; sait dire les lettres et confond M et N	LOUIS : je sais pas l'écrire CHER : tu sais rien du tout ? un p'tit peu ? LOUIS : je sais écrire le G n'est pas très sûr de la différence entre G et J
	2	<i>jen ma maman</i> : compte trois mots LOUIS : (<i>en pointant le début de phrase</i>) lui moins sûr + parce que le E (<i>en tapotant avec son doigt sur le mot</i>) euh non le J et le E + le J CHER : le J tu es sûr ou pas ? LOUIS : non CHER : qu'est-ce qu'il pourrait y' avoir d'autre ? LOUIS : le J / un G CHER : et toi pourquoi t'a choisi un J LOUIS : ben c'est la m:: / dans presque tous les mots / c'est la plus = c'est la plus pratique CHER : c'est la plus pratique ? LOUIS : oui	production individuelle segmentée avec erreur de liaison et découpage <i>c'est t'e</i> pour C'ÉTAIT <i>jé un chat</i> : sûr des trois mots ; le maintient pour <i>jé</i> malgré interrogation du chercheur sans distinguer par rapport aux deux autres qu'il sait avoir appris
	3	<i>J'aim les vaqus</i> à la relecture, repère l'absence de [ã] : dit qu'il se souvient d'avoir vu le mot et qu'il s'écrit EN	<i>J'ai vu un fantaum</i> rajoute E muet pour mieux faire sonner le [m] à la demande du chercheur
	4	indique à l'avance ce qu'il sait écrire et ce qu'il ne sait pas écrire sans doute en lien avec ce qu'il sait par coeur <i>Les vaqus son fini</i> indique qu'il a hésité avec C puis finit par repérer qu'il manque [ã] ; 6'34" - 7'44" pour SON il sait l'écrire ; n'exprime aucun doute homophonique ; se réfère au travail sur les sons et aux affiches où est écrit le mot SON CHER : donc quand on écrit [sã] c'est toujours S O N / que tu l'écris ? LOUIS : oui toujours	<i>je n'erm pas les fantome</i> montre tout ce qu'il sait en entourant ou en soulignant LOUIS (<i>pour l'apostrophe</i>) : ça sera toujours comme ça ne sait pas le [ɛ] de AIME ; le ER est emprunté à MÈRE LOUIS : pour la fête des mères j'marque toujours comme ça / donc j'me dis qu c'est comme ça pense qu'il n'a jamais vu écrit FANTOME ou alors il y a très longtemps avant le CP dans un magasin
	5	aucune segmentation erronée	
Manéa	1	sait écrire MAMAN et pas J'AIME CHER : tu le reconnais comment ? MANÉA : parce que j'entends M et un A + et un N CHER : tu entends un N ? (<i>acquiesce des yeux</i>) qu'est-ce qu'on entend d'abord dansd MAMAN ? (<i>en pointant le début</i>) MANÉA : M CHER : on entend [ɛm] ? MANÉA : A / M CHER : M / et à la fin ? qu'est-ce qu'on entend à la fin de MAMAN ? MANÉA : N ++ CHER : N ? tu écoutes bien ? Je te le dis mot / [ma / mã] MANÉA : [mã] CHER : [mã] qu'est-ce qu'on entend à la fin ? MANÉA : [mã] CHER : ah on entend [mã] c'est ça / et tout à fait / tout à fait à la fin de [mã] qu'est-ce qu'on entend	<i>GU/N</i> il y a peut être segmentation car écrit UN après échange le connaît du CP ne connaît pas CHAT

	?	++ c'est dur ce que je te demande ++ sait épeler sans difficulté		
	2	<p>CHER : tu as le droit de me dire ce qui te gêne explique qu'elle sait qu'il y a plusieurs graphies ; le chercheur lui indique le AI MANÉA : je sais pas si y'a du truc comme je t'aime CHER : ce que t'appelles du truc c'est une apostrophe ? MANÉA : oul je sais pas CHER : y'en a une MANÉA : ha:: (<i>la place et écrit</i>) AI M ++ CHER : et là tu te poses aussi une question ? MANÉA : ah le E CHER : c'est plus une question / c'est sûr / ça va être aussi dur d'écrire MA MAMAN ? MANÉA : non écrit <i>j'aime ma maman</i> explique que c'est facile parce que on écrit des fois ; puis dit qu'on entend les sons</p>	production individuelle segmentée MANÉA : [e] / oh non y'a plein d' façons la graphie et l'apostrophe sont données par le chercheur <i>j'ai un chat</i>	
	3	<p><i>j'aime les va</i> CHER (<i>Manéa s'interrompt en souri'y ant</i>) : dis-moi ce à quoi tu penses ? MANÉA : parce que je sais pas le [k] CHER : tu sais pas écrire [k] ou tu sais pas lequel choisir ? MANÉA : je sais pas lequel choisir CHER : ah / t'as jamais vu le mot ? MANÉA : si mais j'me rappelle plus CHER : alors je t'aide / puisqu'il y a pas moyen de trouver # MANÉA : c'est le C ? CHER : c'est le C (<i>elle commence à écrire</i>) tu as trouvé comment que c'était le C ? MANÉA : parce que j'ai dit dans ma tête [...](<i>finit d'écrire</i>) <i>vacanse</i> ++j suis pas sure que c'est le S (<i>indique qu'elle est sure pour le AN</i>)</p>	production individuelle segmentée <i>j'ai vu un fantôme</i> . doute sur le [O] ; a déjà vu le mot à la foire	
	4	<p><i>les vacance son fini</i>. CHER : t'as encore envie de me dire quelque chose ? MANÉA : je sais pas si on met le T à la fin de SON / parce que des fois on voit comme ça ++ [...] CHER : écris celui que toi tu préférerais / tu mettrais plutôt un T ou pas ? [...] SON / tu es pas sure ? MANÉA : j'suis pas sure CHER : tu mets c'ui-là tu préfères un p'tit peu / et au fond t'en sais rien / et FINI ++++ MANÉA : oui CHER : FINI c'est bon ? ++ donc + tu sais qu'il y a des choses + c'est pas sûr ++</p>	<p>hésite longuement sur FANTÔME CHER : sur quoi tu hésites ? MANÉA : l'accent circonflexe / sur le O CHER : alors c'est toujours pareil / tu mets c'que tu penses / et on en parle un p'tit peu / en classe / on vous demande de mettre le doute / là mets c'que tu penses plutôt toi [...] <i>je n'aime pas les fantôme</i>. CHER : OK maintenant on peut discuter / quelles sont les choses dont tu es bien sure MANÉA : ++ JE / PAS / LES / et N'AIME [...] a vu FANTÔME dans des dessins animés mais pense aussi l'avoir vu en CP pas de réaction aux LES ; retour en 24 sur LES ; toujours pas de réaction</p>	
	5	aucune segmentation erronée		
Marie-	1	<p>sure de ne pas pouvoir écrire tout : finit par réaliser qu'elle peut écrire MA <i>ma maman</i> CHER : comment tu sais écrire MAMAN ?</p>	<p>sait écrire CHA parce qu'elle en a un et que ses parents lui ont montré ; depuis elle l'a revu en classe avec la maîtresse de CP CHER : cherche / est-ce qu'il y a pas une lettre en plus ?</p>	

Lou		<p>MARI : parce que je m'entraîne chez moi explique les conditions dans lesquelles elle écrit le soir mais ne dit pas si elle utilise un modèle ; sait épeler ; effectue un découpage phonémique</p> <p>MARI : (<i>à propos de MA</i>) j'ai vu que comme c'était pareil au début / je savais l'écrire</p>	<p>rajoute un E ; n'a pas d'autre idée de lettre qu'on entend pas ; le T donné par le chercheur ne lui rappelle rien</p>
	2	<p>j'aime ma maman : ne sait pas si l'apostrophe sépare les mots ; pense d'abord trois mots et une lettre ; sait que J c'est le JE qui a perdu une lettre ; se dit sure de tout</p>	<p>production individuelle segmentée avec doute sur [a] et le ET bien choisi</p> <p>j'ai un chat : sure de tout</p> <p>CHER : est-ce que c'est plus facile à écrire quand c'est vrai ou pas ?</p> <p>MARI : non</p>
	3	<p>j'aime les vacances</p> <p>MARI : (<i>écriture fluide, en terminant</i>) : ssss / j'me suis trompé</p> <p>CHER : tu t'es trompé</p> <p>MARI : c'est S et + E</p> <p>CHER : à la fin de vacances tu voudrais mettre S E ?</p> <p>MARI : euh non C E (<i>se remet à écrire</i>)</p> <p>indique qu'elle a hésité puis retrouvé dans une lecture ; pense à une lettre en double ; garde un doute mais pas sur le [z] ; indique qu'elle utilise le plus simple qui est celui qu'on connaît ; connaît aussi EN qui aurait été appris vers la fin de l'année</p>	<p>production individuelle segmentée</p> <p>j'ai vu un fantom.</p> <p>sure de fantom parce qu'elle l'a vu</p> <p>retour 21' n'a pas mis de E à FANTÔME parce qu'il est masculin</p>
	4	<p>les vacances son fini.</p> <p>CHER : qu'est-ce qui fait que tu es pas sure sur FINI ?</p> <p>MARI : je sais pas si y'a un E = ou si y'en a pas +++</p> <p>CHER : et qu'est-ce qui te fait penser qu'il pourrait y avoir un E ?</p> <p>MARI : ben parce que normalement I et N ça fait le son [è]</p> <p>CHER : oui</p> <p>MARI : et ++ du coup +++ sinon ça fait [fèni] [...]</p> <p>après écriture, trouve qu'on lit mieux [fini] sur la forme finie [...]</p> <p>CHER : le mot SONT là par exemple c'est = ah tu souris</p> <p>MARI : oui / i' s'écrit comme ça (<i>en pointant</i>)</p> <p>CHER : ah i' s'écrit comme ça parce qu'i' s'écrit toujours comme ça ?</p> <p>MARI : pas forcément mais quelque fois avec un S à la fin ou avec un T</p> <p>CHER : OK donc y'a trois manières d'écrire [sɛ] mais t'es sure que c'est c'ui-là ?</p> <p>MARI : euh non (<i>approche son crayon pour rajouter une lettre à la fin</i>)</p> <p>CHER : attends attends / enfin / tu veux changer ou tu veux en proposer un autre ? qu'est-ce que tu voulais mettre comme lettre ?</p> <p>MARI : un T</p> <p>CHER : alors met un T si tu veux / ma question c'est la même / maintenant c'est sûr qu'est-ce que ça ?</p> <p>MARI : oui parce que déjà si on écrivait sans T ça fait le son / par exemple le son qu'on entend</p> <p>CHER : mmm</p> <p>MARI : ben avec T c'est comme dans une phrase</p> <p>donne une explication tautologique reprend la phrase comme exemple comme elle l'avait fait pour pour EST dans l'enretien 3 ; on peut faire l'hypothèse qu'elle perçoit le sens du verbe d'état choisi FINI, SONT et rajoute un S à vacance quand elle le contrôle</p>	<p>je n'aime pas les fentôme.</p> <p>pas d'hésitation, sure du EN , sait qu'il y a quatre manières et s'en souvient</p>

Nina	5	1	<p>NINA : je sais pas écrire J'AIME [...] je sais pas écrire beaucoup de mots sans le modèle CHER : est-ce que tu penses que tu saurais un peu ? NINA : non je sais pas du tout CHER : ça veut dire que ce mot là (<i>en pointant maman</i>) tu es sûre ? NINA : oui CHER : tu as pas b'soin que je te mette le modèle à côté tu es sûre (<i>acquiescement</i>) [...] épèle aisément CHER : très bien / et est-ce que tu sais dire les sons ? NINA : mm mais avec les deux / les deux ? ou avec un seul ? CHER : vas-y vas-y fait comme tu / peux NINA : [ma] + et encore [ma] / [mmmm] / comment j'pourrais dire ? ++ (<i>tête renversée en l'air</i>) MA déjà / et après c'est encore / [ma] mais avec un N ça fait [mamã] CHER : ça fait ? + NINA : j'sais pas trop comment expliquer pas de découpage phonémique</p>
	2	2	<p><i>j'aime ma maman</i> NINA : je pense qu'il y a une apostrophe alors j'la mets du coup CHER : tu penses qu'il y a une apostrophe ? tu es sûre (<i>acquiescement</i>) tu es sûre ? NINA : oui compte 4 mots « parce qu'il y a un J apostrophe » NINA : non c'est bon / je suis sûre que ça s'écrit comme ça épèle AIME sans regarder la feuille : les yeux sont posés ; explique qu'elle l'écrit beaucoup à la maison</p>
	3	3	<p>NINA : (<i>à propos de j'aime</i>) : je sais pas si y'a une apostrophe / j'me demande ++ est-ce que j'ai droit de faire un doute ? CHER : tu sais pas si y'a une apostrophe / y'a un moyen d'trouver ou pas ? NINA : non +++ CHER : alors on va mettre une apostrophe réagit peu en 7'30" quand le chercheur lui indique que avec TU AIMES on peut penser à l'apostrophe NINA : (<i>à propos de LES</i>) LES c'est facile et VACANCES +++ (<i>s'arrête en écrivant</i>) moi j'me suis toujours demandé c'est lequel [ã] (<i>continue à écrire</i>) et là le problème = je sais pas si c'est un S ou un C CHER : c'est un C NINA : après un E et un S parce que LES il y a un S du coup c'est au pluriel et VACANCES / les vacances ++ (<i>cherche certainement ce qui fait « plusieurs »</i>) voilà / après je sais pas trop comment expliquer</p>
			<p>toujours gênée parce qu'on ne lui a pas appris ces mots NINA : j'entends [ʒe] mais CHER : ah tu entends [ʒe] NINA : moi j'pense que c'est un G et un A / ça m'fait penser comme ça CHER : essaye que je vois NINA : j'sais pas comment on écrit le G en attaché (<i>écrit GA</i>) sait écrire UN comme un garçon CHER : tu essaies de revoir ? NINA : soit c'est l'inverse le A est bien rattaché au principe alphabétique « à la fin » : ne lit pas NU recopier écriture Nina</p>
			<p>production individuelle segmentée avec apostrophe <i>j'ai un chat</i> CHER : là tu as mis une apostrophe tout de suite / tu es sûre ? NINA : (3'57" le regard cherche en l'air avec trois très légers mouvements latéraux pendant cinq secondes) oui ++ CHER : t'as regardé où ça ? t'avais l'air de regarder avec tes yeux ? ++ comment tu as fait pour me dire ? tu as pris vraiment le temps de réfléchir / avant de me dire / oui je suis sûre / tu as fait comment pour réfléchir ? tu peux me dire ? NINA : en fait c'est que (<i>les yeux sont en recherche mais flottent dans le vague</i>) +++ je sais pas comment expliquer ++++ CHER : tu sais que tu réfléchis mais tu sais pas bien m'expliquer comment tu réfléchis ? + NINA : oui (<i>avec sourire</i>)</p>
			<p>production individuelle segmentée NINA : (<i>en écrivant J'AD</i>) là je sais qu'il y a la majuscule / il y a l'apostrophe [...] et là je sais pas le [f] parce que soit P H soit un F soit deux F indique qu'elle ne l'a jamais vu ; le chercheur lui épèle deux fois le mot et à chaque fois Nina fixe les yeux en l'air pour suivre</p>

	4	<p>Les vacances sont finis. NINA : j'arrive pas trop à me dire le quel [â] parce que i'y a A N et E N ne se souvient pas l'avoir vu ; n'hésite pas sur le C et n'ajoute pas de S NINA : mais à <i>son</i> j'arrive pas parce que i'y a aussi un T parfois ++ à la fin ne sait pas lequel c'est ; répète qu'elle ne sait pas du tout</p> <p>5 aucune segmentation erronée</p>	<p>Je n'aime pas les fantôme. NINA : là aussi c'est un peu dur avec le [â] mais je crois qu'est A N / j'ai déjà vu quelque part mais j'me souviens plus / après j'suis pas sure / mais j'crois que j'ai déjà vu et y'a un accent circonflexe / c'est sur le O sure du reste / en particulier s'appuie sur l'identification du verbe entre NE et PAS</p>
Rose	1	<p>ROSE : (<i>réfléchit longuement</i>) je sais plus comment ça s'écrit le G écrit <i>maman</i> dont elle est sure et qu'elle sait épeler même avec modèle caché</p>	<p>après hésitation essaie d'écrire chat ROSE : je sais pas trop écrire (produit <i>ca</i>) CHER : est-ce que pour CHAT c'est sûr ? ou bien est-ce que tu as essayé mais c'est pas très sûr ? ROSE : j'suis pas très sure CHER : tu es pas trop sure / qu'est-ce qu'on entend dans chat ? ROSE : un A (<i>puis presque inaudible</i>) C [f] CHER : est-ce qu'on entend un C ? ROSE : ah non c'est un S CHER : un [f] [a] ROSE : ah non c'est un H CHER : [f] et comment ça s'écrit le son [f] [...] [...] ROSE : ah j'crois qu'est H et C connaît des lettres qu'on entend pas toujours : E et S</p>
	2	<p>J'ai ma maman : compte trois mots ; s'interroge sur un T final pour AIM</p>	<p>écriture fluide et rapide ; a produit un dessin j'ai un chat : compte trois mots dont elle est sure CHER : le T t'es sure ? / parce que j'entends pas moi ROSE : oui mais il est muet</p>
	3	<p>j'ai les vacances : compte trois mots ; sait qu'avec l'apostrophe le J n'est pas accroché ... mais ne compte pas deux mots pour J'AIM ; reste interloquée par le questionnement du chercheur et finit par compter 4 mots ; ne doute que sur le [â] de VACANSE retour en 18'15" pas de réaction au LES ; revient sur le AN</p>	<p>production individuelle segmentée ges vu un fantôme CHER : tu l'as déjà vu ce mot GES ? ROSE : ah j'ai oublié un truc à FANTÔME dit qu'elle ne savait pas trop pour le [â] ; cherche la règle pour mettre un M CHER : et ce mot GES je te demandais / tu l'as déjà vu ? ou tu as choisi comment de l'écrire ? +++ de quoi tu t'es aidée ? c'est = c'est une manière = t'as mis là (<i>en pointant</i>) G E S / tu as pensé à quoi ? ROSE : ben des fois à la fin des mots / y'a:: [e] et ça souvent / ça s'écrit souvent soit avec E R ou E S CHER : par exemple tu penses à quoi = des mots avec E S ROSE : euh + ESCALIER ne cite pas les déterminants mais <i>vacances</i> et convient qu'on ne l'entend pas ROSE : (<i>changeant de sujet de manière affirmée</i>) j'ai un peu douté parce que je savais pas si c'était un G ou un J</p>
	4	<p>Les vacances sont finis. CHER : tu t'souviens ce qui m'intéresse c'est de savoir où tu es sure / et ou tu es moins sure ROSE : euh / j'sais pas trop si c'est un C ou un S (<i>pointe du crayon</i>) à VACANSE / à la fin (<i>en regardant</i>) CHER : et t'as choisi parce que i'fallait bien en mettre un ? ou : c'est plutôt le S ?# ROSE : ben j'ai plutôt choisi le S parce que + i'y a pas deux:: voyelles</p>	<p>Je n'aime pas les fantôme. long arrêt avant <i>fantôme</i> ; doute pour le [F] mais se rappelle du AN qu'elle avait vu sur une pancarte ; mais ne se souvient pas du début ; se dit sure des autres mots</p>

	élimine le C qui ferait [vakãk] mais les demandes du chercheur la font douter	
5	aucune segmentation erronée	
Sacha A	1	<p>SACHA : (<i>après deux secondes de réflexion</i>) i'y a des mots où dedans j'sais écrire / et i'y' en a où j'sais pas écrire CHER : OK SACHA : parce que j'les connais pas CHER : alors ces mots que tu sais pas écrire # SACHA : non mais c'est parce que j'les = j'sais pas comment ça s'écrit [...] (<i>commence par écrire ma puis maman parce qu'il sait les écrire puis commence à essayer pour J'AI ME et écrit gém</i>) CHER : comment tu arrives à ça ? parce que tu sais tu sais pas / comment tu fais ? ++ SACHA : ben:: je me suis dit le son des lettres / et: comme j'avais appris:: dans la classe de grande section à écrire en attaché / je me suis entraîné à la maison / et ben je l'ai fait [...] CHER : là tu es sûr (<i>en pointant maman</i>) / pourquoi tu es sûr ? SACHA : parce que chez Véronique pour la fête des mères / on avait écrits plusieurs fois <i>maman</i> [...] CHER : et pour le <i>ma</i> comment tu fais pour savoir écrire ? ++ SACHA : ben c'est comme <i>maman</i> / c'est les mêmes lettres / parce qu'au début on entend [ma] et là # CHER : d'accord tu as pris un morceau de MAMAN [...]</p>
	2	<p><i>j'aim ma maman</i> : compte trois mots ; n'est pas trop sûr de <i>j'aim</i> [...] CHER : et là t'es pas trop sûr SACHA : non j'dirai plutôt J apostrophe A I M CHER : et comment tu penses à ça ? SACHA : parce que j'me souviens que J'AI ç s'écrit avec J apostrophe A I / et comme c'est J'AI ME / ça s'ra avec un M en plus après deux secondes, les yeux viennent observer quand le chercheur écrit j'aine, contrairement à l'entretien 1</p>
	3	<p><i>J'aine les vacencer</i> CHER : le mot VACANCE ? tu sais / tu sais pas ? SACHA : j'sais pas / j'ai jamais vu ++ CHER : et i'y a des choses où t'as hésité / où tu penses que c'est ça t'es sûr ? ou presque sûr ou ++ SACHA : un peu sûr CHER : à quel endroit tu es moins sûr ? SACHA : parce que C l'autre C [...] j'suis pas très sûr si y'a E R ou pas regarde attentivement quand le chercheur écrit <i>vacances</i> ; relie le S à pluriel</p>
	4	<p><i>les vacance sont fini.</i> CHER : est-ce que tu es sûr de tout ? est-ce qu'i'y a des mots ou tu es # SACHA : oui le [k] de VACANCE ++ et j'men souviens plus si i'y a un T dans SONT</p>
		<p>jé en chat CHER : d'abord tu m'expliques pourquoi tu fais des blancs SACHA : c'est les espaces / des mots CHER : donc là dans J'AI UN CHAT tu comptes combien de mots ? SACHA : trois CHER : pour chaque mot je te demande si tu / as essayé / comme je t'ai demandé / ou bien si tu sais ? / tu es sûr ? ou bien tu te dis que ça pourrait être comme ça / c'ui-là (<i>en pointant dans l'ordre</i>) J'AI SACHA : c'est que le = i'y a deux lettres qui font le son [ʒ] mais + aussi / i'y a le É qui fait le son [e] / et ici pour + UN j'ai un + un jour + un jour j'avais demandé à ma maman / comment ça s'écrivait / et ça le C H A / c'est dans mon prénom / donc j'le sais / mais je savais aussi qu'i'y avait un T qui était muet CHER : ah le mot CHAT tu sais qu'i'y a un T qui est muet [...] comment tu sais ça ? SACHA : en voyant un livre [...] SACHA : finalement c'est [ʒ] ou c'est [œ] que tu as écrit ? SACHA : [œ] ++ CHER : (<i>en pointant</i>) là regarde bien +++ SACHA : (<i>en souri'y ant</i>) [ʒ] CHER : tu le sais ça ? j'm'en doutais que tu le savais / alors ça c'est [ʒ] et UN est-ce que tu te souviens dans un livre ? (<i>dénégation</i>) le reconnaît après l'écriture ; ne suit pas pendant que le chercheur écrit</p> <p>Production individuelle longue segmentée avec des erreurs dont un amalgame <i>cangesportes</i> ; ensemble très phonographique</p> <p><i>j'ai un chat</i> : compte trois mots et se reprend pour quatre ; sur pour les quatre parce qu'il les connaît</p>
		<p>production individuelle segmentée <i>j'ai vu un fantom.</i> SACHA : le mot FANTOM je sais pas trop si le O M ça fait [ʒ] ou [ɔm] ? la syllabe # CHER : oui et qu'est-ce qu'i' faudrait pour bien l'aider à faire [ɔm] ? ++ SACHA : O deux M E CHER : alors ça pourrait être O deux M E ou bien un seul M E / là tu peux pas être sûr / là i' faudrait un E / c'est tout ce qui te posait problème pour FANTÔME ? # SACHA : i'y a aussi le A N CHER : tu l'as jamais vu ce mot FANTÔME ? SACHA : non</p>
		<p><i>Je naime pas les fantom.</i> : pas d'hésitation puis regarde longuement SACHA : par ici (<i>en pointant</i>) ça peut faire [ʒ] mais j'sais pas + j'crois que non</p>

		<p>j'ai déjà vu mais j'm'en souviens plus comment i' s'écrit / le [k] CHER : alors que le AN ? c'est celui-là ? SACHA : euh oui [...] CHER : et à SONT tu dis le mot ça pourrait s'écrire sans le T aussi [...] est-ce qu'on pourrait écrire sans T ? SACHA : non CHER : est-ce qu'on pourrait écrire ça (<i>écrit son et Sacha regarde</i>) SACHA : ++ c'est le son qu'on entend c'ui-là CHER : ah donc c'est exprès qu't'as pas mis c'ui-là (<i>en pointant</i>) / il existe SACHA : d'habitude j'vois le T + à la fin / quand on l'écrit ++ souvent CHER : donc pour choisir entre les deux ? c'est bien c'ui-là qu'tu as choisi / même si tu es pas sûr ? (<i>acquiescement</i>) 16'50" : rajoute un S à la fin de VACANCE sur induction du chercheur SACHA : i'y a plusieurs jours de vacances</p>	<p>propose à nouveau deux M qu'il ajoute CHER : les deux MM comme ça ? / t'es sûr qu'i'y a pas un truc derrière les deux M après ? SACHA : S / i'y a les S / parce qu'i'y a plusieurs fantômes ne pense pas seul au E muet</p>
	5	aucune segmentation erronée	
Sacha B	1	<i>jma maman</i> (enregistrement raté)	<i>nu cha</i> (enregistrement raté)
	2	<p>SACHb : c'est facile (<i>écriture lente</i>) <i>j'ai ma maman</i> : compte quatre mots dont il est tous sûr a du mal à commencer à expliquer pourquoi il est sûr ; 23 secondes avec des relances du chercheur SACHb : parce que J'AIME en fait ++ J'AI ++ i'y a A I mais séparé du J / et comme ça J'AIME / MA pas d' difficulté / MAMAN pas d' difficulté [...] CHER : dès l'début tu m'as dit ah ça va pas être dur [...] en début d'année tu savais pas l'écrire ça comment ça s'fait maintenant i'y a pas d' difficulté ++ SACHb : c'est qu'c'est facile que tout l'temps j'écris plein d' choses à l'école</p>	<p>production individuelle uniquement dessinée précise en écrivant qu'il n'y a «pas d' difficulté», que le T c'est pour préparer CHATTE <i>j'ai un chat</i> : sûr de tout</p>
	3	<i>j aime les vacances</i> : sûr de j'aime, ne pense pas à l'apostrophe : n'a jamais vu VACANCES	<i>j'ai vu un fantome</i> : n'a jamais vu FANTÔME, n'est pas sûr du AN
	4	<p><i>Les vacances sont finis</i> : sûr pour les trois premiers mots et doute sur le S de FINI [...] SACHb : euh oui les vacances (<i>en montrant</i>) S S puis tenté de mettre un S à <i>vacance</i> retour 19' SACHb : SONT c'est au pluriel / le T c'est au pluriel</p>	<p>écriture maladroite <i>Je n'aime pas les fantome</i> : sûr de tout CHER : le mot FANTOME tu écris = tu crois que tu l'as déjà vu:: ? SACHb : j'crois qu'c'est A N</p>
	5		
Zélie	1	<p><i>GME MAMAN</i> CHER : alors est-ce que tu as écrit tout ou pas ? ZÉLIE : j'ai pas tout écrit [...] j'ai écrit j'aime maman Zélie est sûre de <i>MAMAN</i> qu'elle peut entourer et de <i>GM</i> pour J'AIME ; sait épeler elle est sûre parce que à la maison elle apprend avec papa et maman et qu'elle a déjà écrit les deux mots avec eux</p>	<p><i>GNUHA</i> quand le chercheur propose UN, Zélie ne fait d'abord pas de différence avec ce qu'elle a écrit CHER : (<i>en pointant</i>) alors là toi tu as écrit UN et là moi j'ai écrit UN ZÉLIE : ah oui c'est inversé ne sait pas lire ce qu'elle a écrit mais quand le chercheur lui dit le nom des lettres elle propose [ny] ; sait que le H ne suffit pas pour faire [J] ; n'a jamais vu le mot CHAT</p>

2	<p>j'aime ma Maman : compte quatre mots dont elle est sure</p>	<p>production individuelle segmentée avec deux apostrophes sur quatre j'ai un chat : compte trois mots, j'ai est complété pour un mot CHER : et comment tu sais pour la fin de CHAT ? ZÉLIE : ben parce que si on met pas un T ça ferait::(douze secondes ou peu à peu elle sourit) CHER : (comme un constat partagé) ça ferait chat aussi / mais quand même tu es sure / c'est bizarre ça ZÉLIE : mm / parce que j'm'en rappelle</p>	<p>production individuelle segmentée j'ai vu un fantom exprime des doutes sur [ã] et [ɔm] et sur un E final</p>
3	<p>j'aime les vacances ZÉLIE : moyen sûr [...] CHER : qu'est-ce qui est moins sûr ? ZÉLIE : la fin de VACANCES CHER : oui ++ tu as hésité / comment t'as fait pour choisir ? cette manière d'écrire ZÉLIE : parce qu'en fait / j'ai un cahier de schtroumpfs de vacances / et du coup j'ai réfléchi à comme c'était écrit CHER : et alors ? t'as r'trouvé ? ZÉLIE : oui ++ CHER : et / tu penses / que c'est ? = t'es un p'tit peu sure quand même ? ou vraiment tu doutes ? ZÉLIE : + un petit peu sure [...] CHER : t'avais pas de doute par contre sur le [ã] / tu le = t'étais sure ZÉLIE : oui là j'm'en rappelle très bien [...] CHER : et le S c'est parce que c'était dans le cahier de stroumpfs ? ou tu t'es dit forcément faut j'mette un S ZÉLIE : non dans l'cahier d' Stroumpfs CHER : tu avais vu ? (<i>approbation des yeux et de la tête</i>)</p>	<p>production individuelle segmentée j'ai vu un fantom exprime des doutes sur [ã] et [ɔm] et sur un E final</p>	<p>production individuelle segmentée j'ai vu un fantom exprime des doutes sur [ã] et [ɔm] et sur un E final</p>
4	<p>les vacances son fini ZÉLIE : LES et VACANCES je suis sure / c'est ça + mais SON et FIN + SON je sais pas parce que des fois SONT je le vois souvent avec un T / mais je sais pas trop là + et FIN je sais pas trop si i'y a un E ou pas CHER : on est bien d'accord que c'est FINI (<i>en pointant</i>) ZÉLIE : SON je sais pas si i'y a un T CHER : et tu as mis c'ui-là avec une petite préférence ? ou tu t'es dis / comme je sais pas je sais pas / j'en mets un et puis c'est tout ZÉLIE : je sais pas je sais pas CHER : d'accord / donc ça pourrait aussi bien être avec un T ZÉLIE : oui CHER : d'accord / et maintenant qu'on en parle tous les deux ? tu mettrais + plutôt c'ui-là (<i>en pointant</i>) / ou plutôt avec une T ? ou vraiment t'as pas d'idée ? ZÉLIE : j'ai pas d'idée CHER : et pour fini, j'ai pas bien compris / ou est-ce que tu mettrais un E ? ZÉLIE : à la fin CHER : oui pourquoi ? ZÉLIE : parce que parce que ++ ça peut faire aussi FINIE avec un E ou FIN +++++ CHER : [...] et tu penses que derrière le I comme ça i' peut y avoir un E ? (<i>acquiescement</i>) et toujours pareil là tu sais pas [...] sur le [ã] t'hésites pas / sur le [s] t'hésites pas / et en plus à la fin t'a mis un S</p>	<p>Je (n')aime pas les fantôme malgré la proposition du chercheur d'indiquer ses hésitations, préfère écrire avec des doutes sur [ã] [m] et E muet CHER : tu as hésité ? + ZÉLIE : n'aime je sais plus + je sais pas si c'est un N apostrophe plus loin ou si c'est N / AI + M E CHER : d'accord / donc tu m'as marqué le doute / sauf que tu as mis qu'une seule solution + parce que tu penses quand même un p'tit peu plus que c'est / N apostrophe ? ZÉLIE : N apostrophe CHER : tu penses plutôt un peu plus ça ? ZÉLIE : oui CHER : [...] là t'en sais rien ou c'est plutôt N apostrophe ? ++ ZÉLIE : j'en sais un p'tit peu mais [inaudible] comme ça CHER : tu préfères un p'tit peu N apostrophe est sure pour le AI : pour FANTÔME, pense qu'elle a vu le mot mais ne sait pas retour à 23'57" ZÉLIE : i'y a peut-être un E et un S mais je sais pas si i'y a le E avant met le S en relation avec le petit mot devant qui a un S</p>	<p>Je (n')aime pas les fantôme malgré la proposition du chercheur d'indiquer ses hésitations, préfère écrire avec des doutes sur [ã] [m] et E muet CHER : tu as hésité ? + ZÉLIE : n'aime je sais plus + je sais pas si c'est un N apostrophe plus loin ou si c'est N / AI + M E CHER : d'accord / donc tu m'as marqué le doute / sauf que tu as mis qu'une seule solution + parce que tu penses quand même un p'tit peu plus que c'est / N apostrophe ? ZÉLIE : N apostrophe CHER : tu penses plutôt un peu plus ça ? ZÉLIE : oui CHER : [...] là t'en sais rien ou c'est plutôt N apostrophe ? ++ ZÉLIE : j'en sais un p'tit peu mais [inaudible] comme ça CHER : tu préfères un p'tit peu N apostrophe est sure pour le AI : pour FANTÔME, pense qu'elle a vu le mot mais ne sait pas retour à 23'57" ZÉLIE : i'y a peut-être un E et un S mais je sais pas si i'y a le E avant met le S en relation avec le petit mot devant qui a un S</p>

		ZÉLIE : (<i>acquiescement</i>) ++ c'était écrit	
	5	aucune segmentation erronée	

Annexe VII-c-7

Extraits transcrits concernant l'hétérographie distinctive

Les références dans le texte sont du type HD3 associé à un nom d'élève si celui-ci n'apparaît pas dans l'extrait.

		[dã] / [sã] (2 à 4) / [pɔrt] / [kur] / [e]	[e] (2) / X est dans la cour avec Y et Z (3) aujourd'hui c'est lundi (4) / [gue] (3)
Adrien	1	<p>écrit de suite d'abord avec un U ADRI : je crois qu'il y a un A dedans [...] parce qu'il y a avait une phrase avec la maîtresse avec DANS / BIENVENUE DANS LA CLASSE DE CP sait que la phrase est à côté du tableau ; cherche à la demande du chercheur et pour cela plisse les yeux plusieurs fois pour retrouver le mot ADRI : après je sais faire LA</p>	
	2	<p>dans : connaît le mot san finit en disant voilà ; ne connaît pas le mot</p>	<p>CHER : et si je te dis le mot [e] ? ADRI : [e] j'y a plusieurs façons ne peut pas écrire si il ne sait pas lequel c'est ; écrit est et et mais peine à choisir quand chercheur lui propose d'écrire celui qu'il veut ; propose le E de éléphant mais en fait sait que c'est une lettre et pas un mot ADRI : [e] c'est soit E S T soit E T pas de proposition d'usage ; la distribution dans les phrases proposées par le chercheur semble aléatoire ; ne regarde pas trop le mot qu'il désigne</p>
	3	<p>dans : question du chercheur sur le sens de DANS ; il est clairement associé à « dans la classe » CHER : et si moi je te montre tes dents tu l'aurais écrit comme ça ? ADRI : non j'aurais mis un T (<i>écrit dant</i>) CHER : pourquoi tu mets un T ? ADRI : parce que une fois j'ai déjà écrit / y'a fait un T au lieu d'un S san : reste en hésitation très longtemps sur la fin comme à la recherche d'une lettre finale CHER : qu'est-ce qui te fait hésiter ? tu sais que ça m'intéresse ADRI : parce qu'en fait / je sais pas comment t'as écrit [sã] CHER : tu sais pas comment t'as écrit ? ADRI : on l'avait mis dans une poésie sauf que j'm'en souviens plus CHER : et à la fin là ? ADRI : j'ai mis un S / parce que si on fait un autre mot ça fait [sã] alors du coup j'ai mis un S CHER : d'accord + mais tu es sûr ? ADRI : non CHER : d'accord [...] tu penses au mot SENS ? ADRI : oui CHER : et quand on compte ? [...] ADRI : je sais pas</p>	<p><i>est dans cour et</i> repère l'oubli de COUR à la deuxième relecture pointée mot par mot par le chercheur, indique qu'il sait l'écrire ; pour IL COURT pense à COURSE qu'il sait épeler ; le chercheur lui écrit il court ADRI : ah oui / y'a un T à la fin / (<i>sans marquer d'étonnement</i>) CHER : tu l'épèles (<i>en cachant le modèle</i>) (<i>épellation réussie</i>) tu le vois le mot quand tu l'épèles ? ADRI : c'est juste que j'm'en souviens / je sais comment on l'écrit / quand j'le vois après / j'm'en souviens CHER : d'accord mais là quand j'te dis de me l'épeler (<i>toujours cachant le modèle</i>) / tu le vois dans ta tête ou ? # ADRI : je le vois dans ma tête (<i>sans conviction particulière</i>) CHER : par exemple le mot jardin , (<i>épellation réussie ; les yeux sont très fixés</i>) tu le vois un tout petit peu quand tu dis les lettres ? ADRI : (<i>toujours peu de conviction</i>) oui / (<i>plus affirmatif</i>) toute façon je le connais par cœur</p> <p>jouer CHER : y'a pas mal de mots que tu sais écrire ADRI (<i>avec un sourire</i>) : oui</p>
	4	<p>dans : c'est un mot qui ne change jamais, associé à DANS LA CLASSE ; sait écrire DENT : ADRI : normalement le [ã] i' change / c'est E N CHER : y'a pas que le [ã] qui change / dans c'que t'as écrit ADRI : oui i'y a le S qui change pour le T / j'sais pas si après y'a un S CHER : à ton avis ? qu'est-ce qui t'aurait qu'y'y aurait un S ou pas ? ADRI : si on mettait LES ou DES devant 11'50" – 14'02" ADRI propose des formes orthographiques sans savoir forcément le sens associé mais en mobilisant des sens sent ; effectue l'épellation : ADRI : j'ai mis sent avec un T parce que ça peut faire aussi [sãté]</p>	<p><i>ces</i> ADRI : on peut remplacer le C par le S pour [e] propose immédiatement les deux façons ; difficulté à utiliser ET ; pour IL EST PARTI, ADRI est sûr de l'écriture EST 3/3 réussites quand le chercheur propose des phrases</p> <p>jouer CHER : tu lui mets un E R ADRI : oui j'entends [e] CHER : c'est la seule manière de faire [e]</p>

	<p>sur demande du chercheur, donne un exemple : « cent personnes »</p> <p>ADRI : sauf que ça s'écrit pas comme ça le CENT</p> <p>CHER : ah ça s'écrit pas comme ça ?</p> <p>ADRI : c'est pas ce SENT là [...] (<i>écrit cent</i>) ça c'est / ça c'est un chiffre / c'est le chiffre 100</p> <p>CHER : et c'ui-là c'est pas ça ?</p> <p>ADRI : non</p> <p>CHER : alors tu retentes de l'mettre dans une phrase ?</p> <p>propose ce qui coule ; ne s'en sort pas avec le T final</p>	<p>ADRI : non i'y a A I ça peut chanter [e] / et i'y a E accent aigu / i'ya ++ je sais pas</p> <p>CHER : mais tu as mis celui-là</p> <p>ADRI : oui / parce que j'ai déjà vu</p>
5	<p>porte</p> <p>ADRI : maman a ouvert la porte [...]</p> <p>CHER : Adrien porte son cartable</p> <p>ADRI (<i>réfléchit 4s</i>) : ça va rester comme ça</p> <p>CHER : ça va rester comme ça ?</p> <p>ADRI : oui</p> <p>CHER : est-ce que tu penses que c'est le même mot ?</p> <p>ADRI : +++ oui +++ ah non / i'y a aussi la porte et / porter son cartable</p> <p>CHER : oui + mais le mot reste comme ça ?</p> <p>ADRI : la porte ça s'écrit ++ je crois qu'on mettrait un deuxième E + j'crois qu'il faudrait un deuxième E (<i>approche son crayon</i>)</p> <p>CHER : pour la porte ?</p> <p>ADRI (<i>en relevant la tête et le crayon</i>) : oui / parce que c'est au féminin / et des fois on met deux E / quand c'est au féminin</p> <p>CHER (<i>sur un ton dubitatif</i>) : oui / tu crois qu'il est obligé ?</p> <p>ADRI : non</p> <p>CHER : parce que = est-ce que tu penses que le mot la PORTE / i' s'écrit pareil que le mot Adrien PORTE ?</p> <p>ADRI : ++ non</p> <p>CHER : et pourquoi y s'écrit pas pareil ?</p> <p>ADRI : parce que c'est pas la même chose</p> <p>cour : « la classe est dans la cour » [...]</p> <p>CHER : Adrien court dans la classe</p> <p>ADRI : ++++ euh c'est ++ faut mettre un S</p> <p>CHER : alors tu l'as mis avec un S / pourquoi tu l'as mis avec un S [...]</p> <p>ADRI : parce que je / crois que je l'ai déjà vu avec un S COURS</p> <p>sait que le S est lié au pluriel mais ne sait pas l'expliquer autrement ici que parce qu'il l'a déjà vu sur proposition d'écriture court, le relie à COURTE</p> <p>est es fait la différence entre mot et phonogramme : distribue correctement les graphies 3/4</p> <p>identifie es comme mot mais ne sait pas pour ai</p> <p>Pendant tout cet échange le regard est très posé, il cherche par moment</p>	<p>dans un mais c'est les vacances</p> <p>ADRI : parce que j'm'en souviens plus si c'est un S ou pas</p> <p>CHER : alors tu penses qu'i'y a un S à la fin / même si c'est un mois / tu penses que c'est le mot qui est comme ça</p> <p>ADRI : oui</p> <p>j'ai appris à lire et à écrire</p> <p>Adrien prend c'est cryons dans son sac : ajoute le S à crayon quand le chercheur lui propose de souligner les mots dont il doute</p> <p>CHER : i'y a un mot qui m'intéresse / particulièrement / c'est le mot [se] / qu'on a écrit là (<i>en pointant</i>) / et qu'on a écrit là (<i>Adrien regarde attentivement</i>) + c'est la seule manière d'écrire [se] que tu connais ?</p> <p>ADRI : non + i'y a S E S + C / E S</p> <p>CHER : d'accord / donc i'y a trois manières d'écrire / et là (<i>en pointant l'une après l'autre</i>) dans cette phrase / comme dans celle-là / tu as choisi ?</p> <p>ADRI : C apostrophe E S T</p> <p>CHER (<i>après avoir relu les deux phrases</i>) : et les deux fois tu es sûr ? #</p> <p>ADRI : non (<i>pointe la deuxième phrase</i>) + ici j'crois pas / (<i>en pointant la première</i>) et ici oui</p> <p>CHER : ah / ici (<i>en pointant la première</i>) tu es sûr maintenant qu'i'en parle / et ici (<i>en pointant la deuxième</i>) tu es moins sûr / et si j'te demandais # (<i>interruption ... qui laisse à Adrien une vingtaine de secondes de réflexion</i>)</p> <p>ADRI : par c'ui-ci on peut / on = le remplacer par ÉTAIT et là non</p> <p>CHER : d'accord / alors si tu pense qu'ici / c'est pas c'ui-là / écris-moi dessous / celui qu'tu mettrais à la place (<i>Adrien écrit ces</i>) entre les deux autres tu choisirais c'ui-là ?</p> <p>ADRI : oui</p> <p>CHER : et là tu sais pourquoi ?</p> <p>ADRI : non + j'ai choisi</p> <p>ADRI (à propos de son) : i' faut pas un T / si c'est pas le verbe</p> <p>identifie le verbe en le plaçant entre NE et PAS</p> <p>ADRI (à propos de a) : si c'est pas AVAIT on peut mettre un accent</p> <p>vérifie avec la manipulation et ajoute les accents [...]</p> <p>CHER : et le mot appris ?</p> <p>ADRI : j'ai déjà vu / il est invariable</p> <p>CHER : tu l'as déjà vu / c'est pourquoi tu me dis qu'tu l'as déjà vu ? c'est quelque chose de particulier ?</p> <p>ADRI : non j'm'en souviens l'avoir vu / en tout cas / moi je crois qu'i' faut = qu'i' faut tout attacher</p> <p>CHER : d'accord tu l'as attaché / et à la fin qu'est-ce que tu as mis ?</p>

Alexis			ADRI : un S	
	1	écrit très vite D ALEX : après je sais pas sais que le mot est dans le cahier, sur le tableau dans une phrase « Dans ma classe de CP »		
	2	dans : se dit sûr cane : n'est pas sûr ; en lecture sait que ça fait [kã] mais ne l'a jamais vu	ALEX : lequel [e] ? CHER : comment ça lequel ? +++ explique moi ce que tu veux dire ALEX : ben y'a E T / E S T ++ puis c'est tout propose Jacob et l'ange avec ET ; ne trouve pas d'exemple pour EST ; 1/4 pour les phrases du chercheur	
	3	dans beaucoup d'hésitation sur [sã] CHER : et si on compte par exemple ? ALEX : ah (<i>écrit can</i>) CHER : t'es content ? t'es sûr ? ou t'as encore un p'tit doute sur quelque chose ? ALEX : mm ++++ je suis pas très sûr sur A N CHER : le C t'as été sûr tout de suite hein ? / tu l'as revu ? (<i>Alexis approuve des yeux</i>) ben derrière le C pour qu'ça fasse bien [s] ALEX : un E ne semble reconnaître pas cent écrit par le chercheur	et dans <i>course est</i> le premier ET oublié est écrit après réflexion questionné par le chercheur sur la différence de graphie, cherche à expliquer et corrige l'un après l'autre en utilisant la substitution par ÉTAIT ; est assez sûr de ses choix <i>jouai</i>	
	4	dans ALEX : y'a un S sait l'utiliser et propose « dans le chateau » ; n'identifie pas DENT sansse réalise la prononciation [sã] : après une nouvelle demande ; épèle très rapidement S A N S	c'est ALEX (<i>pour [e]</i>) : lequel ? indique la règle avec ÉTAIT avant de produire une phrase ; sait utiliser ET ; 2/2 dans les phrases du chercheur <i>joué</i> hésite entre E et A I ; propose même -AIT ; accepte JOUER, dit qu'il est sûr que ça existe	
	5	porte : « Alexis ouvre la porte » écrit ensuite Alexis porte son cartable proposé par le chercheur CHER : quand tu es arrivé à la fin de PORTE / tu as levé la tête et les yeux t'ont cligné / pourquoi ? ALEX (<i>en regardant le mot qu'il pointe avec son crayon</i>) : parce que PORTE / y'a deux façons d'écriture ++ CHER : oui ++ ALEX : P O R T E (<i>comme une évidence et un peu dubitatif</i>) CHER : oui ++++ et qu'est-ce qui t'embête alors là ? ALEX (<i>aujourd'hui incertain</i>) : ben PORTE + Y'a aussi PORTER § CH : oui §§ ++++ et porter son cartable c'est comme il porte = Alexis porte son cartable ++++ CHER : et c'qui te gêne ++ (<i>en venant pointer du doigt</i>) c'est qu'il soit écrit pareil que c'tu-là ? (<i>acquiescement de la tête</i>) pourquoi c'est gênant ? ALEXIS : ben parce que / si / une phrase = par exemple / Alexis ouvre la porte de sa maison / ben : / il porte / ça s'écrit pas pareil (<i>la voix est assez interrogative le regard reste suspendu en l'air</i>) courre : « Alexis et tous ses copains sont dans la cour » pour « il court », cherche la lettre muette entre E et S mais ne propose pas le T	<i>dans un mois c'est les vacances.</i> <i>j'ai apprie à lire et à écrire.</i> rajoute un accent sur ÉCRIRE et finit par souligner <i>Alexis prent c'est greion dans son sac.</i> <i>apprie</i> : a douté sur les deux P et le E. <i>écrire</i> : doute encore sur l'accent mais le laisserait parce qu'il a déjà vu le mot et croit s'en souvenir pour <i>prent</i> signale aussitôt le E N T ; hésite sur A N mais penche plutôt pour E N ALEX : parce que je crois que c'est la marque du ++++ ou c'est E N T parce que c'est la marque du pluriel du verbe constate que le verbe n'est pas au pluriel mais identifie le verbe avec assurance avec la forme négative ; CHER (<i>en pointant</i>) : là tu vois t'y a le mot / C'EST / c'est les vacances ALEX : ça pourrait être S E S ou C E C [...] (<i>peine à retrouver la forme juste mais y parvient en l'écrivant</i>) CHER : dont tu connaissais ces deux autres formes et là tu as écrit / c'est les vacances / tu as pas souligné / ça veut dire qu'tu es sûr ? ALEX : (<i>avec la main qui balance</i>) euh / non ++++ CHER (<i>changeant le pointé</i>) : et là Alexis prend ses crayons ALEX : moi j'dirais plus celui (<i>entoure ses</i>) CHER : tu l'as pas souligné	

		<i>et / est</i> : 3/4 bien distribué	ALEX : non (<i>sourire à la fois complice et embêté</i>) hésite ensuite à mettre SES dans la première phrase et quand le chercheur relance, réfléchit 20 s on voit qu'il pèse des possibilités pour choisir des orthographes ; explique à la demande pourquoi il hésite ; convoque une substitution avec C'ÉTAIT ; reste attaché à la forme SES pour la deuxième phrase sans aucune justification
Julie	1	<p>JULIE : je sais comment on l'écrit CHER : tu sais comment on l'écrit ? JULIE : normalement je sais pas comment on l'écrit / mais je me souviens CHER : oh explique -moi ça ! comment normalement tu sais pas / mais là tu te souviens / grâce à quoi tu te souviens ? JULIE : parce que on l'a entendu plein d'fois et je me souviens CHER : tu l'as entendu plein d'fois = dis-moi comme ça une phrase où tu l'as entendu ? JULIE : bienvenue dans la classe de CP CHER : et c'est parce que tu l'as entendu plein d'fois que tu sais l'écriture (<i>Julie acquiesce</i>) vas-y (<i>écrit dans et sait ensuite l'épeler et le découper en phonèmes</i>) CHER (<i>en pointant le S</i>) : et pourquoi t'as mis ça ? JULIE : ben parce que y'avait ça après le N CHER : tu l'entends ? JULIE : non mais il y est quand même CHER : et comment tu l'sais puisqu'on l'entends pas ? JULIE : parce que j'lai vu plein d'fois et je m'en souviens très bien CHER : ah tu l'as vu = alors c'est parce que tu l'as vu ou parce que tu l'as <u>entendu</u> ? JULIE : c'est parce que j'lai <u>vu</u> CHER : et tu l'as vu <u>où</u> ? JULIE : ben en fait ++ sur deux affiches qui parlaient de notre classe CHER : donc en fait / pour le S tu es sûre (<i>acquiescement</i>) sûre sûre ? (<i>acquiescement</i>)</p>	
	2	<p>JULIE (<i>lève le stylo, puis avant d'écriture</i>) : dans la maison ou la dent ? CHER : ta question ça veut dire que ça s'écrit pas pareil ? JULIE : euh (<i>avec les yeux qui cherchent</i>) ++ non i' s'écrit pas pareil / comme si on était dans une classe / dans une maison # CHER : alors attends vas-y / écrit moi c'ti-là / dans une classe dans une maison (<i>Julie écrit</i>) ça marche aussi pour dans un cartable JULIE (<i>avec un acquiescement</i>) : oui CHER : d'accord (<i>Julie écrit dans</i>) avec un S qu'on entend pas (<i>acquiescement</i>) mais tu sais qu'il y est # JULIE : mais ça s'prépare à faire DANSE CHER : tu crois qu'i's'prépare à faire DANSE (<i>acquiescement mais en perdant le sourire comme plus dubitatif</i>) et alors tu m'as dit que tu avais aussi des dents (<i>acquiescement</i>) tu sais l'écriture c'ti-là ? JULIE : oui (<i>écrit dent</i>) CHER : d'accord / ah c'coup-ci avec un T qu'on entend pas JULIE : oui / i's'prépare à faire DENTISTE et DENTIER (<i>réfléchit longuement hésite entre plusieurs sens ; pense à SANG qui est dans notre corps mais ne sait pas l'écriture</i>) [...] JULIE : mais par contre je sais qu'a un [sâ] qui s'écrit C A N S / non S A N S (<i>après écriture de sans elle ne peut donner son sens</i>)</p>	<p>JULIE : toutes les façons ou d'une seule ? produit de nombreuses graphies du son mais peut souligner deux mots EST et AIT auxquels le chercheur ajoute ET 1/2 usages réussis en production ; 0/1 dans phrase du chercheur</p>

	<p>CHER : mais tu sais le mettre dans une phrase ?</p> <p>JULIE : je suis sans mes parents</p> <p>[...] commente sans écrit par le chercheur</p> <p>JULIE : i'a un G au lieu d'un S</p> <p>CHER : oui / ça arrive souvent ça un G qu'on entend pas ?</p> <p>JULIE (<i>dénégation</i>) : non mais dans VINGT si / mais sauf que c'est deux lettres mais avec une autre lettre</p>	
3	<p>CHER : dessous tu écris le petit mot [dɔ̃] (<i>sourire de Julie</i>) / qu'est-ce qui te fait sourire ?</p> <p>JULIE : c'est qu'est facile / j'ai écrit beaucoup beaucoup de fois</p> <p>CHER : le petit mot [sɔ̃] ? (<i>petite hésitation</i>) si tu sais pas tu me dis</p> <p>JULIE : si je sais (<i>écrit sans</i>) ++</p> <p>CHER : OK / tu l'as déjà vu ce mot (<i>acquiescement du regard</i>) tu peux me le mettre dans une phrase ?</p> <p>(<i>contrôle des yeux 3 secondes</i>)</p> <p>JULIE : il est sans ses parents</p> <p>CHER : il est sans ses parents d'accord / très bien / et quand je compte un deux trois quatre cinq jusqu'à cent ++</p> <p>JULIE : oui</p> <p>CHER : tu sais l'écrire ?</p> <p>JULIE : oui</p> <p>CHER (<i>en pointant sans</i>) : c'est comme ça ?</p> <p>JULIE : non</p> <p>CHER : vas-y (<i>Julie écrit cent</i>) d'accord</p> <p>JULIE : et / (<i>en pointant dans</i>) y'a un autre mot qui s'appelle [dɔ̃]</p> <p>CHER : ah ben tu me l'as pas dit en écrivant</p>	<p>EST DANS COUR ET</p> <p>écrit sans pause perceptible entre les mots mais indique que pour choisir elle fait les transformations. Pense qu'elle les fait depuis longtemps ; et indique qu'elle les fait toujours quand elle écrit.</p> <p>JOUER</p>
4	<p>dans dent</p> <p>CHER : t'as écrit [dɔ̃] là ?</p> <p>JULIE (<i>avec un acquiescement et en pointant</i>) : l'y soit celui-là / dans une salle dans une maison + et i'y a aussi DENT la dent (<i>en pointant sa bouche</i>) qu'on a dans la bouche + du coup i'y a deux façons</p> <p><i>sen(s), sans</i> : hésite ne sait plus utiliser SANS</p>	<p>c'est</p> <p>JULIE : et C'EST je le connais parce que si on met (<i>écrit ses</i>) ça ça veut dire que normalement j'dois mettre un S à lundi / alors qu'si j'mets ça (<i>en pointant à chaque fois la forme argumentée</i>) je mets pas de S / parce que là c'est au pluriel et là c'est au singulier</p> <p>CHER : on va essayer avec le mot [e]</p> <p>JULIE : et bê dis donc y'a plein d'façons (<i>écrit et est es</i>)</p> <p>CHER : ah tu as mis trois façons / toujours pareil / est-ce que tu sais les mettre dans des phrases ?</p> <p>JULIE : (<i>avec assurance</i>) oui</p> <p>CHER : ouh là / là tu sais / vas-y pour celui-là E T</p> <p>JULIE : ++ il était une fois une petite poule et un petit renard</p> <p>CHER : une petite poule et un petit renard / c'est là que tu mets #</p> <p>JULIE : (<i>en montrant</i>) E T parce que je peux transformer par ET PUIS</p> <p>CHER : d'accord / on y va pour celui-là (<i>en montrant</i>) E S T ++</p> <p>JULIE : il était une fois / une poule qui est / dans un poulailler + parce que je peux le remplacer par ÉTAIT / donc ça va m'faire il était une fois / une poule qui était dans un poulailler</p> <p>CHER : d'accord donc ça c'est (<i>en montrant</i>) est dans un poulailler / et ce E S là (<i>en pointant</i>)</p> <p>JULIE : je sais comment ça s'écrit mais je sais pas l'mettre dans une phrase</p> <p>CHER : d'accord / mais tu penses que c'est un mot ? tu l'as déjà vu comme ça ?</p> <p>JULIE : (<i>acquiescement</i>) parce que papa i' m'a montré qu'i'y avait un ES / un petit mot qui s'mettait dans une phrase tout seul / qui s'terminait par ça</p>

			<p>CHER : ++ on est bien d'accord / qu'<u>c'était pas la fin d'un mot / c'était vraiment un mot ?</u></p> <p>JULIE : oui <u>c'était un mot / et la fin des mots</u></p> <p>CHER : est-ce que tu peux écrire le mot [juel]? (écrit jouer jouet) ah là aussi deux façons</p> <p>JULIE : mm</p> <p>CHER : les deux façons existent ? tu es sûre ?(acquiescement) c'est pas une invention ? (dénégation de la tête) tu sais t'en servir ?</p> <p>JULIE : ben les deux je / les deux chantent la même chose / et je sais m'en servir / mais je sais pas qu'elle est la différence +++</p> <p>propositions par le chercheur : «pour jouer / mon jouet préféré» mais Julie ne sait pas l'usage</p>
5	<p>porte : « j'ouvre la porte »</p> <p>CHER : si je dis / Julie porte son cartable</p> <p>JULIE : ah là c'est pas la même chose / parce que là (en montrant son mot) quand on écrit porte comme ça (en se tournant et en pointant) c'est là porte / j'ouvre la porte</p> <p>CHER : d'accord / #</p> <p>JULIE : PORTER c'est = c'est un verbe</p> <p>CHER : alors Julie porte son cartable / tu écrirais comment ?</p> <p>JULIE (en regardant et en pointant) + la même chose / mais on peut toujours le changer explique que la fin variera</p> <p>cour : « je cours en rond »</p> <p>pour « Julie est dans la cour »</p> <p>JULIE : ça s'écrit pas la même chose / faudrait rajouter un E</p> <p>pour « un pantalon court » , indique qu'il y a un T parce qu'on peut dire « une jupe courte » . Le raisonnement est construit lentement mais de manière autonome</p> <p>connaît es, est, et sait utiliser les deux derniers</p> <p>pour ES propose «il est un bébé»</p>	<p>Dans un mois <u>ses</u> les vacances.</p> <p>J'ai <u>appris</u> à lire et à écrire.</p> <p>Julie prend ses crayons dans son sac.</p> <p>appris : justifie les deux P en parlant des mots qui commence par [ap]qui ont plutôt A deux P ; pour la fin du mot, pense qu'il y a une lettre muette, hésite entre T, E et S mais pense qu'il y a beaucoup de mots qui commencent par APP qui finissent par T</p> <p>CHER : une autre chose que j'trouve étonnante / c'est que + (en pointant) là t'as écrit SES mais tu l'soulignes pas / et là (en pointant) t'as écrit SES mais tu l'soulignes</p> <p>JULIE : parce qu'en fait / là je / en fait ici moi je /d'habitude normalement /quand i'y a un mot après et qu'on dit [ce] / c'est S E S / et là j'avais un doute si c'est pas C apostrophe E S T (le ton et le regard indique une attente de réponse)</p> <p>Le chercheur fait écrire la deuxième forme et demande de regarder pour choisir ; Julie regarde 4 secondes</p> <p>JULIE : j'ai pris c'ui-là parce qu'en fait ça faisait / dans un mois c'était les vacances</p> <p>indique qu'elle a fait la substitution en écrivant et choisit à nouveau SES</p> <p>choisit A en faisant la substitution</p> <p>JULIE (pour SON) : [...] si c'était la marque du pluriel du verbe / j'aurais mis un T / si c'était au pluriel ++ alors que là c'est pas au pluriel / parce que <u>dans</u> / (en montrant les mots) son sac + i'y a un seul sac / parce que i'y a marqué Julie / <u>prend</u> / i'y a que moi qui ++</p> <p>CHER : parce que Julie / elle peut pas prendre + ses sacs (Julie réfléchit) ++ on peut pas prendre plusieurs sacs</p> <p>JULIE : ben si / ça dépend si j'suis = si on va à l'école ou si on va au travail / si on va au travail on peut prendre plusieurs sacs / si on va à l'école on prend pas = on peut en prendre qu'un seul</p>	
Khalifa	1	<p>CHER : est-ce que tu peux écrire le mot DANS (acquiescement) t'es sûr ? (acquiescement) et comment t'es sûr ?</p> <p>KHAL : parce + parce que ++ parce que ce mot qu'il est écrit dans la classe</p> <p>CHER : il est écrit où ça ?</p> <p>KHAL :ben euh dans / sur une affiche qui est écrit deux fois sur une affiche</p> <p>CHER : deux fois ?!</p> <p>KHAL :oui sur deux affiches</p> <p>CHER : qu'est-ce qu'elles disent ces affiches ?</p> <p>KHAL : bienvenue dans la classe de CP</p> <p>CHER : et l'autre affiche qu'est-ce qu'elle dit ?</p> <p>KHAL : ++euh dans / dans + ma + classe (petit regard au chercheur)</p> <p>CHER : et la fin tu sais plus</p>	

	ne retrouve pas les lettres mais les mémorise aisément quand le chercheur les donne		<p>KHAL : (<i>approche le crayon et s'arrête</i>) j'ai l'droit de l'écrire de deux manières ? ++ [...] parce que j'connais deux manières de faire [e] ?</p> <p>et : ne sait pas l'utiliser</p> <p>est :</p> <p>proposition de phrases par le chercheur :</p> <p>Pierre et Khalifa sont dans la classe : choisit et rapidement avec assurance ; confirme en épelant les garçons et les filles jouent ensemble : désigne d'abord est puis glisse « euh celle-là encore »</p> <p>Khalifa est un garçon : réfléchit deux secondes et désigne est</p> <p>Pierre est avec Khalifa : va vers et puis revient sur est</p> <p>CHER : EST encore ? (<i>acquiescement de tête</i>)</p>
2	<p>retour 14'25' : sait le contextualiser</p> <p>écrit j'ai mal aux dans avec la même orthographe et toujours sans apostrophe (NB : le X est donné par le chercheur)</p> <p>san</p> <p>CHER : là encore tu as cherché une lettre à la fin ? (<i>acquiescement</i>) et finalement tu... : / c'est une lettre qu'on entend pas ? (<i>acquiescement</i>) tu penses qu'il y en a une ou pas ? (<i>acquiescement énergique</i>) parce que + tu as déjà vu le mot SANS ?</p> <p>KHAL : non jamais</p> <p>CHER : et tu penses qu'il y a une lettre qu'on entend pas à la fin (<i>acquiescement</i>)</p>	<p>est dans (oubli de COUR) et</p> <p>CHER : tu n'as pas utilisé la même manière d'écrire [e] +++ c'est fait exprès ? tu les as mis comme ça ? tu penses que c'est juste ?</p> <p>KHAL : je pense que c'est juste</p> <p>CHER : et là tu as mis donc E S T et là tu as mis E T (<i>acquiescement</i>) les deux sont justes (<i>acquiescement</i>) tu sais l'expliquer ou pas ? (<i>dénégation</i>) ou tu sens que c'est juste ?</p> <p>KHAL : je sais pas expliquer</p> <p>CHER : mais là tu penses pas que ce soit E T</p> <p>KHAL : si</p> <p>CHER : ça pourrait être E T ? ou c'est celui-là qui est juste ?</p> <p>KHAL : (<i>en pointant et avec assurance</i>) c'est celui-là qui est juste</p> <p>CHER : et là ? (<i>en pointant l'autre</i>)</p> <p>KHAL : aussi</p> <p>CHER : mais tu m'expliques pas pourquoi ? (<i>dénégation trois secondes</i>) OK d'accord retour à 3'07' ne donne toujours pas d'explication mais reste assuré</p> <p>CHER : t'aurais pas mis E T</p> <p>KHAL : non j'aurais pas mis E T ++</p> <p>CHER : et là t'aurais pas mis E S T ? (<i>dénégation</i>) c'est comme ça / donc c'est deux manières différentes que tu as placées</p>	<p>c'est</p> <p>CHER : et le mot C'EST ,</p> <p>KHAL : oui je suis sûr +++</p> <p>CHER : d'accord / parce que c'est la seule manière d'écrire c'est ?</p> <p>KHAL : ++ oui ++ enfin non</p> <p>CHER : oui ou non ?</p> <p>KHAL : non</p> <p>CHER : alors pourquoi tu as pris celle là toi ?</p> <p>KHAL : mm parce que ++ et ben je sais pas pourquoi</p> <p>CHER : mais tu penses plutôt qu'il y a ? (<i>acquiescement du regard plus que de la tête</i>) ++ OK</p> <p>KHAL : par contre j'ai le droit d'écrire les deux manières</p> <p>utilise EST dans aujourd'hui c'est Noël</p>
3	<p>DANS (coupure)</p> <p>sant (contextualisé « sans sel » mais coupure caméra)</p>		
4	<p>Dans : pour « dans ma classe » ; ne sais pas écrire DENT</p> <p>cent : pour « du sang qui est sorti de mon nez »</p>		

		sur proposition du chercheur : la maîtresse est contente : choisis EST immédiatement ; les garçons et les filles sont là ++ E T ; Khalifa et son copain jouent dans la cour : E / E T jouer sait que jouer existe distribue dans les phrases proposées par le chercheur avec un usage nominal pour JOUET et deux usages verbaux pour JOUER	
5	Problème de bande son	<p>Dans un mois c'est les vacances. La majuscule est ajoutée juste après avoir mis le point. J'ai apprise à lire et à écrire. ne souligne qu'un mot bien qu'il en ait rectifiés plusieurs en écrivant Khalifa prend ses crayons dans son sac. hésite sur le A et repère sur induction du chercheur le R manquant pour apprendre hésite en entre E et T final CHER : t'aurais pu l'écrire comment aussi ? KHAL : ben avec un T à la fin puisqu'on peut dire écriture CHER : on peut dire écriture / mais en quoi ça t'aide pour appris ? KHAL : (après 30 s à essayer de commencer une phrase explicative) parce que je sais pas si après c'est au féminin ou au masculin pense d'abord que « J'ai apprise » c'est masculin puis ne trouvant pas d'explication finit par proposer féminin hésite pour MOIS entre S comme marque du pluriel et le souvenir du mot écrit n'hésite pas sur PREND parce qu'on peut dire PRENDRE</p>	
Louis	1	<p>LOUIS (réagit comme si c'était facile à écrire et lève son crayon pour écrire) : ça commence par S / après ++ CHER : qu'est-ce que ça veut dire DANS ? LOUIS : ah non c'est pas = c'est pas S [...] pense qu'il y a un [z], pense à « dans la classe de CP », parvient à produire d CHER : et comment tu sais que c'est le début de DANS ? LOUIS : parce que on avait vu une phrase et ça commençait par DANS [...] CHER : et est-ce que le mot [dā] / ça peut être autre chose que DANS ma classe ? ne mobilise pas d'autre sens ; cherche à revoir DANS dans la phrase sur l'affiche mais n'y parvient pas</p>	LOUIS : fastoche ++ oui mais i'y en a deux des [e] [...] est-ce que je peux écrire les deux ? (écrit <i>et</i> et <i>est</i>) produit des phrase sans [e] ne semble pas pouvoir choisir dans les propositions du chercheur « des garçons et des filles » puis « Louis est dans sa chambre » : choix erronés 2/2
	2	<p>LOUIS : oh ça c'est facile (écrit rapidement dans) [...] [...] CHER : le petit mot [sā] (mimique très expressive de Louis) ah ça c'est pas simple LOUIS : si c'est facile (écrit <i>san</i>) voilà CHER : c'est comme ça ? LOUIS : oui (avec assurance mais interrogé indique qu'il n'est pas sûr) [...] je sais pas l'écrire CHER : tu sais pas l'écrire ? mais alors comment t'as fait pour l'écrire là si tu sais pas ? LOUIS : ben j'ai fait les sons CHER : mais tu sais pas si ça s'écrit comme ça LOUIS : ben non parce que y'a plusieurs [ā] aucune réaction hétérographique ou homonymique quand le chercheur écrit le S et indique le sens</p>	
	3	<p>Danset : 11'52" - 13'30" pas de réaction hétérographique initiale, fait sonner le mot mais ensuite explication très confuse où Louis mélange « dans la salle » et « les dents » qui s'écriraient de la même manière l'écriture terminale : les dans</p>	<p>et dans core et On entend Louis phonographier pendant qu'il écrit particulièrement pour les mots inconnus comme COUR connaît EST et C'EST mais ne fait aucune proposition de changement sur les deux ET</p>

	<p>Le heurk initial peut faire penser que le sens mobilisé est celui de SANG <i>sane</i> : peine à se rendre compte de son erreur par la lecture CHER : le mot [sɛ̃] tu l'as jamais vu écrit ? LOUIS : non mais je sais l'écriture / je sais pas comment 14'34" - 16'14"long échange autour de CENT et SANS où Louis mobilise des possibles de l'hétérographie plutôt que des choix conventionnels</p>	<p>13' 42" LOUIS : ah le [e] ++ bon ben j'avais mettre le = (<i>écrit c'est</i>) le chercheur le questionne ensuite sur son hésitation LOUIS : [...] j'ai écrit ça ++ j'me suis laissé porté CHER : tu t'es laissé porté ++ t'aurais pu marquer autre chose ? LOUIS : oui j'aurais pu marquer (<i>écrit c'est, est, et</i>) [...] je sais pas s'il existe / je l'ai jamais vu CHER : d'accord / tu as hésité entre C apostrophe E S T et C apostrophe E T +++++ LOUIS (<i>cherche par son regard à obtenir aide du chercheur</i>) ah ça existe pas ? CHER : je te demande sur quoi tu as hésité LOUIS : ben + j'ai hésité entre lui = j'ai jamais vu ça (<i>recommence à écrire c'et</i>) donc faut forcément que j'mette (<i>écrit c'est</i>) reconnaît <i>ses</i> que le chercheur écrit mais dit qu'il n'y a pas pensé pour cette phrase ; reconnaît <i>ces</i> écrit <i>et</i> et semble associer EST au pluriel mais fait 2/3 distributions réussies sur phrases du chercheur <i>Dans un mois c'est les vacances</i>, pour [se] hésite entre E T et E S T ; choisit le plus facile, celui qu'on connaît l' mieux <i>J'ai apri à lire et a écrit</i>, trouve que <i>apri</i> ça peut pas s'écrire comme ça parce que c'est trop petit ; hésite sur l'accent du A <i>Louis pren c'...</i> <i>crillons dan son sac</i>, demande à garder la fin du C'EST à écrire ensuite ; écrit CRAYONS à l'oreille ; hésite sur SON pour mettre le T ou pas le T utilise À puis A pour changer dans la même phrase pour <i>apri</i>, ça pourrait être E, T ou S pour <i>pren</i>, trouve le mot un peu court se souvient que le chercheur lui avait déjà proposé SES se rend compte qu'il a oublié le S à DANS comme pour l'autre dans la première phrase rajoute un S à CRAYON et finit par le relier à SES</p>
4	<p><i>bans</i> réaction homophonique SANG / CENT ; produit <i>cane</i> ne sait pas écrire CENT ; dit que avec le AN c'est SANG avec une lettre qu'on entend pas</p>	
5	<p><i>Porte</i> : « mon frère s'est coincé les doigts dans une porte » <i>court</i> : « mon frère court moins vite que moi » CHER : mon frère est dans la cour sûr que c'est une autre écriture : <i>coure</i> ; le E derrière pour faire chanter le R ; n'a jamais vu le mot <i>est et</i> propose «c'est drôle» pour EST ; ensuite distribue 0/3</p>	
1	<p>veux écrire avec un T et ne mobilise pas de sens ; dit qu'elle l'a déjà vu dans l'école, au tableau, à l'affiche « bienvenue dans la classe de CP » ; mais ne retrouve pas l'écriture ; pour chercher à revoir, plisse les yeux ; finit par retrouver un A mais joue beaucoup aux devinettes donc difficilement interprétable</p>	
2	<p>MANÉA : (<i>commence à écrire et s'arrête</i>) m'en rappelle plus ++ ah si ça dit qu'elle retrouve le mot dans la bande affiche CHER : mais t'as retrouvé le [ɛ̃] ou le mot DANS ? MANÉA : le mot DANS CHER : et t'as pensé à bienvenue dans la classe de CP ? MANÉA : oui continue à évoquer des mots vus ; donne l'impression de jouer au devinettes ... mais ajoute immédiatement le S à la fin de SANS</p>	<p>MANÉA : je sais pas le quel parce que i'y a E T et E S T retrouve une phrase avec ET sur une bande distribue 0/2 dans les phrases du chercheur et un ne choisit pas</p>

3	<p>dans : écrit très vite</p> <p>san : hésite entre deux sens SANG et SENT et voudrait mettre une lettre à la fin , T ou D ; puis pense aussi au S qu'elle a déjà vu ; ne sait pas écrire 100</p>	<p>est cour dans et</p> <p>CHER : le mot DANS tu l'as écrit comme là / le mot COUR tu as un p'tit peu hésité et finalement tu t'es arrêté comme ça (<i>Manéa veut intervenir</i>) tu as raison / c'est comme ça qu'i' s'écrit</p> <p>MANÉA : oui parce que + j'ai + je l'ai déjà vu mais:: / des fois je l'vois avec un S [...]</p> <p>CHER : mais là tu as levé la tête pour écrire EST (<i>en pointant</i>) ++ et là (<i>en pointant</i>) tu as pas levé la tête pour écrire ET</p> <p>MANÉA : oui parce que c'est que (<i>en pointant EST</i>) là je savais pas / mais comme la dernière fois on a parlé du [e] / je me rappelais plus mais après / je m'en rappelais là</p> <p>CHER : donc là (<i>en pointant ET</i>) c'est comme ça / Rose et Louis c'est comme ça (<i>approbation concessive</i>) et là (<i>en pointant EST</i>) c'est pas le même [e] ? ++ je te demande ton avis / Manéa +++++ (<i>l'expression est peu interprétable</i>) tu as un p'tit peu réfléchi avant d'écrire celui-là et tu as choisi celui-là (<i>sourire et acquiescement</i>) tu dirais que tu es sûre / plutôt très sûre / plutôt vraiment pas sûre</p> <p>MANÉA : j'suis pas sûre [...]</p> <p>CHER : mais tu peux pas me dire comment t'as choisi / pourquoi t'as pas mis c'ui-là ? (<i>en pointant ET</i>)</p> <p>MANÉA : j'sais pas</p> <p>CHER : mais t'as eu envie d'écrire c'ui-là / tu t'es arrêtée un p'tit peu / et c'est plutôt c'ui-là qu'i' faut mettre / à ton avis ? (<i>acquiescement souriant</i>) (<i>déplaçant le pointé</i>) plutôt / et là c'est plutôt c'ui-là qui faut mettre ou / c'est sûr que c'est c'ui-là qu'i' faut mettre ? ici</p> <p>MANÉA : ++ c'est lui (<i>acquiescement souriant</i>)</p> <p>CHER : c'est lui ? là t'es bien sûre hein ? (<i>acquiescement souriant</i>) c'est rigolo / là t'es bien sûre / et là (<i>repointant EST</i>) ? #</p> <p>MANÉA : c'est je sais pas trop</p> <p>CHER : ça voudrait dire que si c'était pas c'ui-là ? ce s'trait quel [e] (<i>Manéa pointe le ET</i>) et là tu s'trais pas sûre non plus (<i>acquiescement souriant</i>)</p> <p>jouet</p> <p>MANÉA : i'y a plusieurs façons d'écrire [gue]</p> <p>joues mais lit et sait qu'elle a écrit [gu] ; ne trouve pas d'autre manière d'écrire ; elle sait qu'elle a vu la maîtresse écrire de plusieurs manières pour les CE1</p>
4	<p>CHER : encore un problème / explique-moi / j'aime quand tu m'expliques tes problèmes</p> <p>MANÉA : parce que i'y a les dents qu'on a dans la bouche et le DANS ++ quand on va + dans quelque chose</p> <p>CHER : et alors tu sais écrire / les deux ?</p> <p>MANÉA : oui [...]</p> <p>CHER : par lequel on commence ?</p> <p>MANÉA : A N</p> <p>CHER : dans quelque chose ou le DENT dans la bouche ?</p> <p>MANÉA : euh / dans quelque chose [...] (<i>s'arrête en écrivant le deuxième</i>) +++++</p> <p>CHER : eh dis-moi ? c'est quoi ton problème ?</p> <p>MANÉA : le T ou le S +++++ j'sais pas si on met le T ou le S</p> <p>CHER : d'accord ++ tu me mets c'ui qu'tu penses le plus ++ et moi après j'te dis (<i>Manéa écrit dent</i>) tu penses un peu plus c'ui-là ? + mais tu sais pas pourquoi ? donc t'as mis un T mais t'aurais préféré que moi je te dise lequel c'était ? (<i>Manéa reste énigmatique</i>)</p> <p>réfléchi avant d'écrire sent mais ne sait pas s'en servir [...]</p>	<p>c'est</p> <p>CHER : le petit mot C'EST c'est la seule manière que tu connais pour l'écrire ?</p> <p>MANÉA : (<i>réponse immédiate et très affirmative</i>) non</p> <p>CHER : tu connais quelles autres manières ?</p> <p>MANÉA : S E S [...]</p> <p>CHER : tu sais qu'i'y a S E S qui existe ? (<i>acquiescement</i>) mais t'as mis c'ui-là ?</p> <p>MANÉA : oui</p> <p>CHER : dès qu'je te pose une question ça t'inquiète hein + moi je te demande simplement + est-ce que t'as mis c'ui-là / tu penses que t'as choisi ou t'avais oublié qu'i'y avait S E S et #</p> <p>MANÉA : j'avais oublié</p> <p>CHER : donc t'as mis ++ t'as mis c'ui-là / t'as pas choisi ?</p> <p>MANÉA : j'ai pas choisi</p> <p>CHER : d'accord c'est gentil de me dire comme tu l'as fait / et maintenant que je te dis / mais tu sais i'y a les deux + est-ce que tu garderais plutôt celui-là ? ou est-ce que ce s'trait l'autre ? ou tu sais pas ? / c'est plutôt un peu c'ui-là ? plutôt l'autre ?</p> <p>MANÉA : je sais pas</p>

	<p>MANÉA : je savais pas si c'était le sang rouge ou le nombre CHER : et le nombre ? est-ce que tu penses qu'il s'écrit comme ça le nombre 100 ? MANÉA : non CHER : non i' s'écrit pas comme ça ? (<i>dénégation</i>) parce que tu sais l'écriture (<i>acquiescement</i>) ah ben alors écris le moi à côté (<i>écrit cent</i>)</p>	<p>écrit aussitôt deux manières pour [e] sans rien dire : n'arrive pas à proposer des phrases la maîtresse est dans la classe ; douze secondes de réflexion : EST Manéa et Julie sont dans la classe quinze secondes : E S T Manéa est très contente 1 seconde E T il y a une pomme et une orange : vingt secondes de réflexion E S T <i>jouet et jouer</i> ne sait pas distribuer sur «un jouet / je vais jouer»</p>
5	<p>Porte : « j'ouvre une porte » pour « Manéa porte une veste bleue », hésite et à la demande du chercheur explique MANÉA : je sais pas si ça s'écrit pareil ou pas CHER : et tu trouves que ça devrait plutôt s'écire pareil ou pas ? MANÉA : euh non + parce que c'est la porte comme ça (<i>en montrant</i>) là et la porte / quand on porte quelque chose CHER : d'accord ça devrait pas s'écire pareil (<i>mouvement de tête</i>) mais tu sais pas l'écire (<i>mouvement de tête</i>) alors écris le comme tu veux MANÉA (<i>écrit porte garde le crayon sur le mot, regarde en l'air et ajoute nt</i>) : chchch / j'sais pas trop <i>cour coute</i> : avant d'écire oppose «la cour de récréation» et «quand on court» ne trouve pas comment écrire la forme pour «un pantalon court» du fait qu'elle n'arrive pas à différencier les écritures mais s'appuie aisément sur « une jupe courte »pour écrire <i>court</i> connaît les deux écritures ET et EST mais ne sait pas bien les distribuer</p>	<p><i>dans un moi c'est les vacances</i>. ne retrouve plus l'écriture de OI et le choix du AN <i>j'ai appris à lire et à écrire</i>. hésite en écrivant sur le S à la fin de <i>appris</i>, hésite et cherche avec les yeux en attendant l'approbation du chercheur <i>Manéa prend ses crayons dans son sac</i>. indique son hésitation pour SES et SONT en écrivant. Pour CRAYONS, indique qu'elle n'est pas sûre à cause du Y et répond au chercheur qu'elle l'a appris. Elle n'arrive pas ensuite à épeler le mot quand le chercheur masque ce qu'elle a écrit. CHER : et si je te propose de le réécrire là en bas c'est plus facile ? MANÉA (<i>avec un sourire</i>) : + oui (<i>le réécrit avec un I et lève la tête</i>) euh non- <i>elle n'arrive pas à retrouver ce qui ne vas pas mais quand le chercheur dévoile ce qu'elle avait écrit</i> MANÉA : ++ ah c'est vrai i'y a pas de I le D de PREND commence à faire PRENDRE CHER : le mot [se] tu l'as écrit deux fois différemment MANÉA : oui parce que ++ i'y en a plusieurs de crayons : et là y'a plusieurs aussi vacances / enfin y'a une vacance / puisque c'est les grandes vacances : mais j'suis pas sûre que c'est ça (<i>en pointant l'un puis l'autre</i>) / et ça CHER : d'accord + j'ai bien compris que tu es pas sûre Manéa / [...] est-ce que tu peux m'expliquer pour quoi tu as plutôt choisi celui-là finalement ? (<i>en pointant</i>) et plutôt celui-là là ? [...] ++ parce que tu as pas mis le même ? [...] là tu a mis S E S et là C apostrophe E S T est-ce qu'i' en a un où tu peux expliquer pourquoi tu as mis c'ui-là ? ou est-ce que tu sais pas trop bien expliquer ? MANÉA : j'sais pas trop bien expliquer CHER : t'as pas vraiment de raisons ? MANÉA : ++ c'est parce que i'a un [se] quand i'a plusieurs choses / et y'a un [se] quand c'est tout seul CHER : et là est-ce qu'i'y en a un où tu vois vraiment plusieurs choses ? MANÉA : oui (<i>re-pointant</i>) CHER : les crayons préfère garder le SONT sans explication ; réfère le S de appris à sa mémorisation utilise la substitution pour trouver l'accent de A ne sait pas choisir le ET</p>
Mari-lou	<p>1 pour écrire D et B à toujours un problème et dit d'abord qu'ils chantent le même son ; connaît les phrases qui sont sur les affiches mais ne sait pas écrire DANS ni en attaché ni en baton</p> <p>2 <i>dans</i> MARI : [sɛ] le SANG qu'on a ? [...] CHER : tu penses qu'y a plusieurs petits mots [sɛ] ?</p>	<p>CHER : là tu vas m'écire le mot [e] MARI : y'a plusieurs façons pense qu'il y en a plein en pensant aux sons MARI : Julie et maman vont dans un magasin / c'est pour rajouter quelque'un / c'ui-là (<i>chercheur pointe EST</i>)</p>

	<p>MARI : oui CHER : alors t'y a le sang qu'on a / et qu'est-ce qu'i'y a comme autre [sã] MARI : le SENT de ce que sentent les animaux [...] CHER : est-ce qu'i'y en a d'autres encore de [sã] MARI : oui / le CENT le chiffre CHER : oui et on peut même dire # MARI : il est sans queue CHER : il est sans queue / alors ça nous fait quatre mots / est-ce que ces quatre mots ils s'écrivent pareil ? MARI : (avec assurance) non i's s'écrivent pas pareil CHER : et est-ce qu'i'y en a un que tu sais écrire ? [...] MARI : je sais en écrire un / celui le petit mot + enfin i' s'écrit S A N S CHER : et ça c'est lequel ? MARI : je sais pas chercheur redonne les quatre sens ; fait écrire sans que Marie-Lou ne sait pas attribuer MARI : je sais pas comment on fait pour savoir lequel c'est CHER : on va voir (<i>commence à écrire cent</i>) MARI : moi j'crois c'ti-là (<i>montrant sans</i>) c'est sans tête ne reconnaît pas le nombre</p>	<p>et c'ti-là c'est par exemple maman va acheter et elle va prendre Julie CHER : et si moi je te dis Marie-Lou est très attentive MARI : (<i>pointe aussitôt EST et avec assurance</i>) c'est c'ti-là CHER : si je dit la poule est dans le poulailler (<i>pointe aussitôt</i>) et si je dis la poule et le coq sont dans le poulailler (<i>pointe ET</i>) maman a un pull vert et rouge (<i>pointe ET</i>) même quand c'est pas des personnes vert et rouge / c'est ET ? MARI : c'est quand on veut rajouter quelque chose</p>
3	<p>CHER : comment est-ce que tu écris le mot [dã] ? MARI : (<i>approche son crayon de la feuille</i>) + mmm les dents comme ça ? (<i>en montrant sa bouche</i>) CHER : ou bien ? MARI : dans le = il y a écrit dans nos livres / quelque chose (<i>écrit dans et dent</i> et les utilise correctement) [...] et comme i'y en a plusieurs on met un S CHER : et comment tu écris [sã] MARI : CENT le chiffre ? CHER : écris moi le chiffre déjà réfléchis quatre secondes et écrit cent qu'elle épelle d'abord S E N T par étourderie ; dit qu'elle sait écrire notre sang et produit sant ; trouve le G en utilisant l'induction du chercheur «système sanguin» ; propose sens qu'elle a déjà vu ; sur proposition «sans mon pull» épèle S A N S</p>	<p>MARI (<i>écrit ET et s'arrête</i>) : c'était E S T par contre là CHER : tu penses que c'était E S T ? # MARI : oui CHER : ou tu as un doute ? MARI : non c'était E S T est dans cours et CHER : et là t'as pas hésité ++ MARI : non parce que le E T c'est quand on rajoute L'explication sur l'usage de EST est tautologique avec reprise de l'exemple <i>Jouer</i> 1940" CHER : est-ce que tu l'as déjà vu écrit autrement JOUER ? MARI : non / c'est un mot invariable JOUER CHER : tu penses que c'est un mot invariable ? MARI : oui</p>
4	<p>distribution toujours maîtrisée pour dans / dent Propose cent pour le chiffre : sans pour «le sang qu'i est dans notre corps » ; propose aussi sens et sent ne retrouve pas sang mais dit qu'elle l'avait déjà vu quand le chercheur l'écrit</p>	<p>ces CHER : ensuite j'ai vu que tu hésitais un peu là MARI : sur [se] oui y'a plusieurs façons / de l'écrire CHER : oui MARI : y'a le [se] C E S / y'a le [se] / S euh C apostrophe E S T / y'a le S E S + CHER : oui MARI : quand c'est S E S ça veut dire que c'est à nous ++mais après les deux autres je sais pas CHER : donc t'as mis c'ti-là (<i>en pointant</i>) c'est un peu plus = donc tu veux pas mettre S E S ? MARI : non CHER : ça tu veux pas MARI : parce que mardi il est pas à nous ++ CHER : mais entre celui-là et l'autre ? t'as tranché comment ? t'as une p'tite préférence pour celui-là ?</p>

		<p>MARI : euh oui CHER : mais tu sais pas l'expliquer MARI : non propose les deux écritures <i>et / est</i> qu'elle sait utiliser en phrase : distribue rapidement les trois exemples du chercheur MARI : c'ui-là c'est quand on rajoute et c'ui-là c'est quand on dit / la banane / est sur la table (<i>donne à nouveau une explication fondée uniquement sur la reprise de l'exemple en insistant sur la valeur localisante</i>) et c'ui-là par exemple / la banane / et la table <i>jouer jouet</i> CHER : tu proposes deux écritures MARI : (<i>en pointant</i>) c'ui-là c'est le verbe et c'ui-là c'est le jouet CHER : et comment tu sais ça renvoie à l'enseignement de CE1</p>	
5	<p>porte : MARI : la porte comme ça (<i>en pointant</i>) ou je porte des affaires CHER : parce que pour la porte comme ça et je porte des affaires c'est le même mot ? +++ je veux dire i' s'écrit pareil ? MARI : je sais pas +++ CHER : celui-là (<i>en pointant</i>) + P O R T E / tu penses que c'est... : # MARI : la porte comme ça (<i>en la montrant</i>) CHER : [...]et alors donc et si c'est je porte mon cartable / d'après toi / est-ce que c'est le mot pareil ou pas ? MARI : + non (<i>affirmatif mais sans intensité</i>) CHER : tu penses qu'il s'écritait différemment ? MARI : oui CHER : mais tu le vois pas = enfin tu le sais pas / alors que c'ui-là tu le savais ? MARI : enfin j'hésite toujours un peu CHER : t'hésites entre quoi et quoi ? c'est ça qui m'intéresse MARI : entre ++ en fait j'ai = je sais pas lequel c'est = je sais pas s'i's s'écritent tous les deux pareils / si i's s'écritent pas pareil / enfin je sais pas comment i's s'écritent CHER : d'accord mais tu penses qu'i's s'écritent pareils ou qu'i's s'écritent pas pareils ? MARI : qu'i's s'écritent pareils On voit Marie-lou tiraillée entre l'envie de différencier et l'impossibilité de le faire, elle propose des lettres finales muettes pour concilier les deux</p> <p>coure : hésite entre deux sens qui correspondent au verbe et à l'adjectif : court (s) cour pour la récréation et est propose « tu es dans mon bateau » avec EST parce qu'on peut dire ÉTAIS pour les autres 4/4</p>	<p><i>dans un moi c'est les vacances</i> : gomme le S de MOIS : explique qu'elle a confondu avec MOINS ; en regardant rectifie le C final à VACANCE <i>j'ai appris lire et à écrire</i>. rajoute un point à la première phrase ; rajoute l'accent à ÉCRIRE ; rajoute À qu'elle avait oublié <i>Marie-Lou prend ses crayons dans son sac</i> : enlève le S à SONS élimine SONT avec la substitution par ÉTAIENT ; élimine SONS parce qu'il y en aurait plusieurs les [se] sont distribués parce que S E S ça veut dire que c'est les siens PREND parce que c'est le verbe PRENDRE hésite entre <i>appri</i>, <i>appris</i>, <i>apris</i> élimine <i>apri</i>, puis finalement aussi <i>appri</i> ; est sûre du S à la fin parce qu'elle l'a déjà vu MARI : c'est le verbe APPRENDRE ben du coup i'y a deux P</p>	
Nina	1	<p>NINA : ça commence par un D sait que «dans ma classe » est sur une affiche orange ; sait mal faire le D en attaché ; écrit <i>d</i> CHER : qu'est-ce qu'on va écrire pour faire DANS</p>	

	<p>NINA : ben dans DANS on entend un peu un A N / quelque chose comme ça CHER : on entend un A N ? ++ NINA : on entend / moi j'entends un p'tit peu qu'y a N / [n] j'entends un p'tit peu CHER : tu entends [n] ? + [dā] ? NINA : non # CHER : [n] c'est comme dans NI / NA [...] NINA : oui mais j'pense que i'y a un N après / j'ai déjà vu ça</p>	
2	<p>dans NINA : toujours A N CHER : toujours A N / c'est quoi la fin ? NINA : S CHER : y'a un S à la fin de DANS ? NINA : ++ oui CHER : comment tu sais ça ? NINA : ben parce que maîtresse elle nous a appris à l'écrire</p> <p>NINA : on l'a pas appris alors je sais pas c'que c'est comme [ā] contextualise avec «j'ai du sang» ; le chercheur lui donne l'orthographe avec le G muet NINA : c'est bizarre parce que normalement on l'entend</p>	<p>CHER : dessous on écrit le mot [e] NINA : y'a plusieurs façons de l'écrire Écrit et est é es CHER : je me demande Nina si tu confonds pas la manière décrire des sons et la manière d'écrire des mots / est-ce que / les quatre manières ça peut être un mot ? NINA : +++ ben c'est / ça (<i>soulignant du juste le É</i>) c'est pour aller dans un mot / et ça c'est les [e] qu'on peut mettre tous seuls (<i>souligne les trois autres formes</i>) cherche à utiliser les formes ET et EST mais n'y arrive pas ; sait que EST est un verbe propositions du chercheur : ET juste et assuré en l ; ensuite gênée sur le fait de répondre comme au 1 : c'ti-là moi j'dirais ou encore le même / je sais pas trop ; 3 erroné avec assurance</p>
3	<p>dans NINA : CENT en nombre ou le SANG qui coule ? CHER : est-ce que tu connais les deux ? NINA : ben j'connais un seul / c'est le nombre CHER : écris-moi le nombre s'il te plaît NINA : ben je sais plus si i'y a un S / mais je sais pas sur négation du chercheur, propose ensuite le T</p>	<p>est dans cour et pause nette mais très courte après chaque mot mais la seule flexion porte sur la terminaison de COUR ; elle pense à un T ; et ne sait pas écrire LILWENN mais sait qu'il y a un W justifie les orthographe des [e] par la substitutions avec ÉTAIT indique qu'elle a fait la transformation dans sa tête en écrivant mais sans s'arrêter JOUER : ça c'est facile</p>
4	<p>NINA : les dents comme ça (<i>en montrant les siennes</i>) ou DANS le petit mot (<i>ne sait écrire que le petit mot qu'elle sait mettre en contexte «dans la terre»</i>) CHER : et alors les dents qui sont dans ta bouche NINA : je sais pas du tout / mais je crois que comme là y'a A N / et que c'est le petit mot / je me dis que aussi après ce sera + E N pour changer / mais après je sais pas avec le S / pour les dents que j'ai dans ma bouche ++ CHER : donc tu penses que c'est plutôt E N pour changer ? et tu te dis qu'il faudrait une lettre à la fin ? NINA : oui CHER : et c'est pas forcément le S NINA : oui ++ parce que i'y a aussi DENTIER + DENTISTE / donc je crois qu c'est le T quand même parce que / là c'est le petit mot DANS / c'est pas nos dents ici (<i>en montrant sa bouche</i>) / donc je crois que c'est le T à la fin / c'est D E N T (<i>le ton est à la fois assuré suite à l'argumentation et légèrement interrogateur</i>) CHER : tu l'écris (<i>Nina écrit dent</i>) alors la question que j'ai envie de te poser c'est toujours la même [...] ça s'écrit vraiment comme ça ? ou / tu sais pas ? NINA : ça s'écrit vraiment comme ça les dents (<i>avec un sourire</i>) CHER : quand tu l'regardes tu te dis ça s'écrit vraiment comme ça les dents dans la bouche</p>	<p>c'est NINA : LUNDI c'est sûr mais [se] y'a aussi S E S donc / y'a aussi le plus facile / j'ai choisi C apostrophe E S T CHER : OK tout à l'heure : tu t'appelles on a discuté d'SON (<i>en le pointant</i>) tu m'as dit / vraiment / j'en sais rien si c'est SON ou SONT ++ (<i>en déplaçant le pointage</i>) est-ce que là / c'est pareil ? ou est-ce que tu penses que c'est plutôt c'ti-là ? ++ qu'i faut ++ NINA : je me dis aussi que C apostrophe E S T y'a aussi le EST c'est comme / aujourd'hui c'était lundi on dira +++ je sais pas trop CHER : tu sais pas trop mais est-ce que c'est comme SON / où tu sais pas du tout / ou c'est = j'pense quand même que c'est plutôt celui-là (sans rien montrer) ++ NINA : mm ++ (<i>regarde ce qu'elle a écrit avec attention</i>) CHER : (<i>en pointant</i>) c'est un p'tit peu sûr ? ou c'est pas sûr du tout ? / LUNDI c'est complètement sûr tu m'as dit NINA : oui CHER : est-ce que C'EST ? c'est un p'tit peu sûr ? ou ? NINA : + je suis sûre parce que j'ai choisi le plus facile et / et mm ++ S E S / maîtresse si elle nous a pas encore expliqué / ça veut dire qu'on va l'apprendre plus tard / ça veut dire que c'est celui-là</p>

	<p>NINA : oui parce que j'ai quand même regardé un peu le mot / mais comme ça fait aussi un peu longtemps comme + je sais plus quel mot / FANTÔME / ben ça / ça / j'arrive à m'en rappeler un petit peu / et aussi je sais que i'y a DENTISTE et DENTIER donc quand on entend le [t] i'y a quand même dans le T à la fin ça m'a fait penser</p> <p>CHER : donc maintenant maintenant qu'il est écrit tu m'dis / c'est c'ti-là ?</p> <p>NINA : mmm [...]</p> <p>NINA : y'a le sang dans la peau et le cent en chiffre / je sais écrire juste le CENT en chiffre ne sait pas écrire SANS dans «sans mon cartable»</p>	<p>NINA : ET ou EST ? les deux utilise plus facilement EST parce qu'elle peut utiliser ÉTAIT 2/2 dans propositions du chercheur</p> <p>jouer semble connaître le mot puis propose jouer trouve pour «je vais jouer» ; ne trouve pas «je voudrais un jouet» ; à 18'50" semble percevoir quelque chose de l'action du verbe</p>
5	<p>porte : je vais ouvrir la porte</p> <p>CHER : Nina porte un tee-shirt bleu</p> <p>NINA (<i>réfléchit 5 s en cherchant avec les yeux en l'air</i>) : euh...: oui (<i>en écrivant</i>) enfin j'suis pas sûre (<i>en levant le crayon</i>) je sais pas si c'est le même que lui / parce que / PORTE je suis une fille / donc ça doit être un E mais j'suis pas sûre parce que = je veux = entre PORTE et la porte qu'on ouvre / je (<i>beaucoup de reprises et d'hésitations</i>) sais pas trop comment faire la différence / donc je sais pas trop comment i' s'écrit #</p> <p>CHER : alors si je te disais / Pierre / porte un tee-shirt à rayures / tu écrirais comment ?</p> <p>NINA : mmm : P / O R T (<i>avec une légère interrogation finale</i>)</p> <p>CHER : tu l'écrits ? (Nina écrit port) ça c'est pour Pierre porte un tee-shirt à rayures / mais si c'est Nina : comme c'est une fille / t'as envie de mettre un E</p> <p>NINA : oui</p> <p>CHER : et si tu mets un E / ça veut dire qu'ça ressemble à ma porte / et ça t'embête</p> <p>NINA : oui</p> <p>cour pour le fil est court et COURE pour la récréation</p> <p>NINA : parce que i'y a LA et LA i'ya le déterminant au féminin</p> <p>prévoit T qui prépare à faire courte grâce à «la manche est courte» donné par le chercheur</p> <p>cour</p> <p>NINA : je cours donc c'est moi / et comme je suis une fille / je mais un E et si c'était un garçon / je mettrais pas de E</p> <p>D'accord donc ça changerait si c'était un garçon</p> <p>NINA : oui</p> <p>est et : fait 2 phrases bien distribué ; distribue correctement phrases du chercheur en utilisant toujours la substitution ÉTAIT</p>	<p><i>Dans un mois c'est les vacances</i>, écrit MOIS avec S l'efface en expliquant qu'elle ne sait pas si c'est un mot invariable puis le rétablit quand le chercheur lui propose d'écrire ce qu'elle croit le plus juste.</p> <p><i>J'ai appris à lire et à écrire</i>. A confondu LIRE et LIVRE, donc indique qu'elle prend les mots dans sa tête</p> <p><i>Nina prend ses crayons dans son sac</i>.</p> <p>NINA (<i>en écrivant</i>) : j'sais pas si i'y a un D</p> <p>CHER : ah t'aurais envie d'mettre un D</p> <p>CHER (<i>à propos de mois</i>) : tu l'as souligné + tu sais toujours pas ++ ou maintenant qu'il est écrit</p> <p>NINA : non mais si je me doute c'est parce que je sais qu'i'y a un MOI c'est moi / i'y a M O I donc c'est = si je mets un S c'est que j'ai pas envie de comprendre avec MOI c'est moi / et MOIS / le mois des vacances ou</p> <p>CHER : d'accord / donc tu te dis que c'est une manière de distinguer les deux mots</p> <p>NINA (<i>très affirmative avec la tête</i>) : oui</p> <p>CHER : et tu l'as déjà vu M O I S / le mois des vacances</p> <p>NINA (<i>très affirmative avec la tête</i>) : oui</p> <p>CHER : [...] avant tout c'est pour le distinguer de MOI c'est moi ?</p> <p>NINA (<i>très affirmative avec la tête</i>) : oui</p> <p>CHER : c'est ça l'important ? (<i>encore acquiescement</i>)</p> <p>pense que apris est invariable comme APRÈS</p> <p>distribue les A avec la substitution, dit sans assurance qu'elle le fait en écrivant</p> <p>utilise aussi la substitution verbale pour éliminer EST</p> <p>interrogée sur les deux formes différentes de [se]</p> <p>NINA : ce SES c'est quand c'est à toi / quand c'est à toi / ça t'appartient / et lui c'est le petit mot C'EST / pour par exemple c'est le grand cube rouge qui m'a fait mal</p> <p>CHER : et là c'est étrange à SON / dans son sac / d'abord t'avais mis un T / puis après tu l'as enlevé</p> <p>NINA : mmm + j'me suis trompé parce que / en fait / je suis toute seule / donc si je mets un T c'est parce que c'est la marque du pluriel ++</p> <p>CHER : [...] d'accord /oui mais:: + tu es toute seule / mais tu pourrais avoir plusieurs sacs ?</p> <p>NINA : oui mais moi j'fais comme si j'étais à l'école ++ et j'en ai qu'un seul</p> <p>retour en 39 50 : explique qu'elle s'appuie sur les déterminants qui ont des S pour mettre les S comme VACANCES et CRAYONS</p>
Rose	<p>d : ne se souvient pas la suite</p> <p>CHER : tu l'as déjà vu ce mot</p> <p>ROSE : (<i>acquiescement</i>) sur l'affiche que maîtresse elle nous a montré</p> <p>se souvient assez bien des phrases mais pas de l'orthographe des mots</p>	

2	<p>dans CHER : on hésite pas ROSE : non contextualise «dans la maison»</p> <p>CHER : ah là on hésite (<i>écrit san</i>) ROSE : là je sais pas si i'y a un E ne peut pas contextualiser san ; dit qu'elle ne l'a jamais vu</p>	<p>EST contextualise : « et ta maman » CHER : et tu penses que ça s'écrit comme ça ? ROSE : oui / et y'a aussi le petit mot E T ne peut contextualiser ; le chercheur propose : «dans ma classe il y a des garçons et des filles» : propose d'abord EST puis se reprend aussitôt E T et le confirme CHER : tu choisis l'quel ? ROSE : E T CHER : comment ça se fait que t'as pensé d'abord à l'un puis t'as mis l'autre ? ROSE : parce que souvent quand i'y a deux = i'y a par exemple ma maman <u>et</u> mon papa / y'a deux mots qui qui / qui le serrent / et du coup / le plus souvent c'est E T [...] CHER : et si je dis / la maîtresse est dans la classe ROSE : (<i>assurée</i>) E S T CHER : sûre ou c'est parce que tu penses ça ? ROSE : sûre CHER : et si je dis le poisson est dans le bocal ROSE : (<i>assurée</i>) E S T CHER : et si je dis Rose est très sage ROSE : (<i>moins fort</i>) E T</p>
3	<p>dans</p>	<p>En relisant repère tout de suite deux mots oubliés. <i>est dans courses et</i> CHER : tu n'as pas mis le même [e] ça veut dire que tu connais deux manières d'écrire ROSE : oui comme on peut remplacer ÉTAIT avec := au milieu de [e] c'est EST E S T indique qu'elle le sait depuis peu de temps</p> <p><i>joues</i> CHER : et ça fait [ʒue] ? (<i>acquiescement avec les yeux</i>)</p>
4	<p>ROSE : [dɛ̃] / dans la maison ou DENT ? + de la bouche CHER : ça s'écrit pas pareil ? ROSE (<i>avec assurance</i>) : non dans : a un doute avant d'écrire le deuxième mais l'écrit juste dent sait juste un peu ; n'est pas aussi sûre que pour le premier</p> <p>ROSE : CENT le nombre ? CHER : i'y en a un autre ++ ? [...] ROSE : ben oui je vais sans mon cartable à l'école sûre de cent ; sûre que l'autre ne s'écrit pas pareil mais ne sait pas l'écrire</p>	<p><i>c'est</i> : sûre des deux mots CHER : c'est la seule manière d'écrire C'EST ? ROSE : non CHER : i'y en a une autre ? ROSE : oui CHER : mais la quand même t'es sûre que c'est celle-là ? ROSE : oui CHER : tu me dis quelle autre manière tu connais ? + ROSE : S E S ++ et CHER : c'est pas S E S là ? ROSE : + non +++++ CHER : tu peux pas m'expliquer ? mais t'es sûre ? ROSE : oui (<i>regarde le chercheur en souriant</i>) CHER : sûre sûre sûre ? ROSE : oui CHER tu as raison + mais tu sais pas m'expliquer pourquoi ?</p>

			ROSE : non pour écrire [e] ROSE : i'y en a plein [...] euh [e] dans un mot ou ? a du mal à faire la phrase mais y parvient : «l est tard « «Khalifa est sorti» : indique le remplacement par ÉTAIT ; Khalifa ET Rose parce qu'on peut pas dire était <i>jouer</i> : dit qu'elle est sûre accepte <i>jouer</i> mais ne sait pas s'il existe contrairement à celui qu'elle a écrit
5	<p><i>porte</i> : « j'ouvre une porte » CHER : Rose porte une veste verte ROSE : j'me rappelle plus comment ça s'écrit pense qu'elle ne l'as jamais vu et écrit <i>paurte</i></p> <p>pense qu'il y a trois [kur] n'en produit qu'un : <i>coure</i> reconnait <i>court</i></p> <p><i>est et ai</i> identifie seule le AI dans J'AI utilise substitution en ÉTAIT distribue juste 3/3 phrases du chercheur</p>	<p><i>dans un <u>main</u> c'est les <u>vacanse</u></i> : souligne immédiatement <i>vacanse</i> ; se dit presque sûre de <i>main</i> <i>j'ai <u>apris</u> a lire et a <u>ecrire</u></i></p> <p><i>Rose <u>prend</u> c'est <u>crions</u> dans son sac</i> ; hésite sur la règle du M devant B ou D ; se dire sûre du D</p> <p>ROSE (<i>après épellation</i>) : oui parce qu'en fait / des fois j'ai vu / sur des affiches / des trucs comme ça / écrit le mot MOIS / mais je m'appelle plus trop si y a un S ou pas / mais j'crois qu'i's étaient [inaudible] là y'a qu'un mois fini par lire qu'elle a écrit [mwè] ROSE : en fait ça s'écrit MOINS mais j'crois qu'ça prononce [mwa] hésite sur le [s] de VACANCES a écrit apris par référence à APRÈS doute pour ecrire parce qu'elle ne s'en souvient pas mais en le regardant indique qu'elle ne sait pas pourquoi elle l'a souligné est sûre du D de <i>grand</i> mais n'a pas de raison ; le chercheur lui propose la forme PREND et lui demande de choisir ; choisit PREND</p> <p>ROSE : [...] en fait j'ai vu des fois écrit PREND et j'me rend compte que c'est avec E N connaît SES mais ne l'a pas utilisé et maintient son choix ne connaît pas d'autre manière pour SON connaît À mais ne sait pas ; fait une substitution par AVEC et maintient le A</p>	
Sacha A	1	<p><i>den</i> CHER : tu penses à quoi quand je te fais écrire [dɛ̃] ? SACHA : bé t'y a deux manières de l'écrire / les dents qu'on a là (<i>en montrant</i>) + et là (<i>avec un geste pour le lieu</i>) = là on est dans une pièce / de l'école CHER : d'accord et si y'a deux manières de l'écrire / cette manière-là ? (<i>en pointant dans</i>) SACHA : c'est la manière / pour + dire / dans = par exemple / on est = y'a une batterie dans / l'appareil = dans un appareil électrique CHER : et est-ce que ce mot [...] tu l'as déjà vu dans la classe cette année ? SACHA : oui / le premier jour du CP / elle nous a / on avait fait un / ah ++ ah / elle nous avait fait une phrase / à lire mais une phrase de bien [...] bienvenue dans la classe de CP [...] CHER : et tu le revois le DANS qui est dans l'affiche ? tu penses que c'est c'ui-là (<i>en pointant</i>) ou c'est un autre ? SACHA : c'est c'ui-là / je pense</p>	
	2	<p><i>dans</i> : Sacha est sûr SACHA : lequel ? + le sang à l'intérieur de notre peau ? ou le / nombre ?</p>	<p>Écrit <i>et est</i> cherche à faire des phrases mais n'arrive pas et finit par expliquer que EST c'est pour parler de deux personnes à la suite ; chercheur propose «Sacha est dans sa chambre» ; répond rapidement avec assurance E</p>

	<p>dit qu'il sait écrire les deux ; écrit sent pour à l'intérieur de notre peau et sans pour le chiffre 10'45" : regarde quand le chercheur lui écrit cent qu'il reconnaît</p>	<p>S T EST aussi mais après réflexion pour «Pierre et la maîtresse »</p>
3	<p>dans SACHA : le numéro ou le sang qui coule ? quand on passe à l'écriture, propose sans ; n'est pas clair dans l'attribution SACHA : parce que j'ai le S pluriel et quand i'y a cent choses / y'a plusieurs choses évoque S E N T qui existe ; SACHA (<i>regarde attentivement quand le chercheur écrit SANG</i>) : ah oui le sang qui coule dans nos veines reste perplexe devant CENT ; le G est clairement relié au sang qui coule</p>	<p>et dans cour et CHER : (<i>après relecture de la phrase</i>) tu vois on a écrit deux fois le petit mot [e] ++ (<i>en pointant</i>) et tu as écrit comme ça (<i>Sacha reprend le crayon</i>) attends attends / oui dis-moi SACHA : (<i>en écrivant</i>) un S ++ après le E CHER : aux deux ? SACHA : non que celui-là CHER : parce que c'est comme ça tu as décidé / d'abord à celui-là on met un S et pas à l'autre + ou alors tu m'expliques pourquoi tu penses ça ? SACHA : parce que je crois que quand on = on parle des personnes / i' faut mettre un S de quand i'y a un [...] et là y'a pas que lui / i'ya aussi Oscar / y'a pas que Clément / y'a aussi Oscar c'est pour ça que je E T CHER : tandis que là i'ya que Sacha ? je te demande comment tu réfléchis Sacha SACHA : oui CHER : donc là (<i>en pointant ET</i>) tu penses que c'est E T SACHA : oui CHER : du fait qu'il y'a Clément et Oscar ++++++ t'es un p'tit peu sûr ? ++ très sûr ? SACHA : j'suis pas très sûr CHER : et là (<i>pointant EST</i>) [...] SACHA : un peu sûr gouer : ne rectifie pas quand le chercheur fait préciser la lettre</p>
4	<p>CHER : tu m'écris le mot [dã] SACHA : lequel ? Écrit dans et dents et les contextualise sans problème Écrit sent et 100 ; son explication montre qu'il a voulu le même mot en lettres puis en chiffres CHER : ah tu penses que ça c'est CENT ? i'y a une petite erreur SACHA (<i>le regarde trois secondes</i>) : c'est un C (<i>avec un grand sourire</i>) CHER : et comment tu as trouvé tout d'un coup ? ++ SACHA : j'ai essayé d'me rappeler</p>	<p>c'est SACHA : j'trouve que c'est juste +++ CHER : j'ai une question c'est / c'est la seule manière d'écrire [se] ou pas SACHA : i'y a aussi S E S / mais de soi-même + et S apostrophe E S T mais c'est pas souvent CHER : donc t'as bien choisi entre plusieurs [se] et là tu penses vraiment qu'il y'a là ? (<i>acquiescement</i>) SACHA : + (<i>avec fermeté</i>) oui et est produit «il est parti» avec EST phrases du chercheur : distribue le EST avec assurance ; semble n'avoir pas de repère pour la coordination jouer et jouer CHER : lequel c'est le verbe ? SACHA : c'ui-là (<i>en pointant le bon</i>) et ça c'est un jouet utilise jouer pour «je vais jouer» après avoir proposé E S T</p>
5	<p>porte : « la porte grince » CHER : et si je te dis / Sacha porte un gros cartable SACHA : c'est pas le même / c'est le verbe porter CHER : d'accord SACHA : et là c'est un objet CHER : et est-ce que cet autre mot qui n'est pas le même tu sais l'écrire ? SACHA : euh.....+++ / j'crois qu'oui (<i>écrit por et reste le crayon sur le mot</i>) CHER : t'es bloqué ?</p>	<p>Dand un mois c'est les vacances, DANS est rectifié bien après l'écriture mais sans intervention du chercheur J'ai appris à lire et à écrire, vérifie le fonctionnement de la substitution avec ÉTAIT et corrige le EST en ET Sacha prend ses crayon dans son sac, Souligne prend puis efface le trait SACHA (<i>en écrivant</i>) : le [sã] quand c'est le sien c'est S O N ou S O N T ? CHER (<i>à propos de prend</i>) : pourquoi t'as failli souligner ? SACHA : parce que c'était pour le [ã] / (<i>avec un sourire</i>) et j'ai pas souligné parce que j'me rappelle de sur la feuille + quand tu m'as aidé / pour prendre [...] c'est le [ã] PRENDRE / j'ai enl'vé le R le à parce qu'on peut pas dire AVAIT</p>

	<p>SACHA : oui parce que ce s'rait presque pareil (<i>termine portte qu'il épèle avec le chercheur</i>) pense qu'il ne l'a jamais vu ; a déjà vu PORTER et se rappelle du E R ; a écrit les deux R au hasard ; SACHA : parce que ça = c'est = c'est pas la même chose / j'veux pas = dire la même chose / le mot i' s'écrit pas pareil / comme quand on va faire les courses ou quand on court</p> <p>cour cour puis cour reconnaît court</p> <p>et est : distribue 3/3</p>	<p>ses, parce que ça veut dire les siens</p> <p>CHER : d'accord et c'ui-là ça veut pas dire les siens</p> <p>SACHA : hmm / ça veut dire ça sera</p> <p>sur demande vérifie vacenses et repère un problème de son mais qu'il n'arrive pas à expliquer ; il parle de cédille</p> <p>SACHA (à propos de appris) : le S c'est la marque du pluriel [...] j'ai déjà vu ce mot [...] c'est pour quand on veut mettre au féminin ça fait APPRISE</p>
Sacha B	<p>1 ban</p> <p>CHER : tu peux l'utiliser dans une petite phrase ? tu l'as déjà vu entendu ?</p> <p>SACHB : ++ en fait dans la classe j'ai vu</p> <p>CHER : ah oui + dis-moi où dans la classe ?</p> <p>SACHB : sur des écritures</p> <p>CHER : c'était quoi ces écritures + explique ++</p> <p>SACHB : dans ma classe de CP</p> <p>CHER : ah:: dans ma classe de CP / alors il est écrit dans la classe</p> <p>SACHB : oui</p> <p>CHER : alors est-ce qu'i' s'écrit exactement comme ça</p> <p>SACHB : non / c'est parce que je m'en souviens plus bien / des autres lettres</p> <p>CHER : avec le stylo je vais te faire la lettre qui manque [...] et je te fais à la fin la lettre qu'on entend pas regarde (ÉCRIT UN s)</p> <p>SACHB : ah oui c'est ça</p>	
2	<p>Dans : sait l'utiliser</p> <p>écrit cent pour 100 ; ne connaît pas sans</p>	<p>SACHA : le plus p'it ?</p> <p>Produit ET puis ETS</p> <p>(<i>en pointant les mots alternativement</i>) lui il est caché là mais sauf qu'on rajoute un S / lui c'est le pluriel + c'est le ETS pluriel et lui c'est le ET pas pluriel</p> <p>Les deux exemples du chercheur sont mal distribués</p>
3	<p>dans</p> <p>sens : ne sait pas l'attribuer</p> <p>mais pour 100 bonbons propose sens et se dit sûr, ne semble pas reconnaître cent</p>	<p>et dans cour et</p> <p>moi ce qui m'intéresse dans cette phrase c'est le petit mot [e] + (<i>en pointant</i>) tu l'as écrit E T / y s'écrit toujours E T ?</p> <p>SACHB : non</p> <p>CHER : mais tu l'as écrit E T ici / est-ce que tu as choisi ? ou est-ce que t'as pas pensé / t'as pris E T à chaque fois ? est-ce que tu penses que les deux fois c'est E T ? #</p> <p>SACHB : non (<i>corrige avec ets</i>) [...] on peut dire était dans la cour</p> <p>n'arrive pas à rectifier de lui même l'écriture est ; confirme le deuxième parce que «Marie-Lou était Arthur» ne peut pas marcher</p> <p>fouer</p>
4	<p>SACHB : DENT (<i>en montrant la bouche</i>) ou DANS (<i>en montrant devant</i>) ?</p> <p>Écrit dans et dent et les attribue</p>	<p>c'est : lorsque le chercheur questionne, évoque S A I puis reconnaît ses</p> <p>SACHB : j'ai fait ça parce que on pouvait dire / hier c'était mardi</p>

	réfléchit et écrit sent et cent le deuxième pour le nombre se montre curieux de savoir le sens de sent	<p>CHER : ah donc c'était un choix / tu l'as pas mis au hasard SACHB : oui <i>et et est</i>: explique qu'avec EST on peut faire était; difficulté à utiliser ET mais distribue trois ET et un EST sans erreur</p> <p>SACHB : les deux ? CHER : les deux, tu en connais deux ? Vas-y SACHB : (<i>écrit jouer</i>) le verbe [...]avec celui qu'on joue avec CHER : d'accord tu l'écrits ? (<i>écrit jouet</i>)</p>
5	<p>la porte, il porte : garde longtemps le crayon sur le deuxième en cherchant à rajouter une lettre CHER : tu voudrais en rajouter une : tu m'explique pourquoi tu voudrais en rajouter une ? SACHB : parce que c'est pas le même PORTE que ça</p> <p>un courres, il cours est et distribue 2/2</p>	<p><i>dans un mois c'est les vacances</i> ; <i>j'ai appris à lire et à écrire</i> ; les accents des A sont inversés <i>Sacha prend c'est crions dans sont sac</i> signale S'EST et reconnaît SES au bout de 2 s indique SES avec assurance parce que ça veut dire que c'est à lui rajoute de lui-même un accent au a sait utiliser la substitution par ET PUIS</p>
1	Dè : sait que le mot a été utilisé dans une phrase qu'elle peut citer mais ne revoit pas le mot ; sait isoler les phonèmes	
2	<p>ZÉLIE : (<i>approche son crayon pour écrire et s'interrompt</i>) DENT comme ça (<i>en montrant dans la bouche</i>) ou DANS normal ? [...] (<i>écrit d'abord les dents dans la bouche</i>) dents CHER : tu as mis plein d'lettres à la fin [...] (<i>le chercheur pointe la fin du mot</i>) ZÉLIE : j'sais plus pourquoi j'ai mis une lettre CHER : tu sais pas pourquoi t'as mis le S ? ZÉLIE : ah oui parce que i'y a plusieurs dents ? CHER : et le T ? ZÉLIE : le T ? parce qu'on peut dire aussi [dât] [...] (<i>écrit dans et attend</i>) ++ CHER : ah i'y a aussi une lettre qu'on entend pas c'ti-là ++ c'est ça / tu es sûre ? (<i>très légère approbation</i>) les deux mots tu es sûre ? (<i>approbation à peine plus appuyée</i>)</p> <p>réfléchit plusieurs secondes, commence puis s'arrête car elle doute de la première lettre ; le chercheur demande de faire une phrase ; se met presque aussitôt à écrire sans ; peut le contextualiser avec assurance</p>	<p>ZÉLIE : i'y a plusieurs façons écrit et et é distribue ET correctement mais pour la phrase «Zélie est dans la chambre» ZÉLIE : E normal / parce que dans Zélie c'est E comme ça (<i>en montrant</i>)</p>
3	<p>ZÉLIE : ça (<i>en montrant la bouche</i>) euh ou ++ dans ma tête ou un truc comme ça ? CHER : tu sais / tu s = c'est pas pareil ? ZÉLIE : ouais / i'y a deux [dã] écrit et distribue aisément et correctement</p> <p>ZÉLIE : [sã] ? le chiffre ou le sang dans la peau ? CHER : tu sais écrire les deux aussi ? ++ ZÉLIE : le sang de notre peau oui / mais écrit sans : dans les trois propositions du chercheur, Zélie identifie sang et cent ; ne sait pas expliquer comment elle a réfléchi.</p>	<p><i>et dans cour et</i> CHER : (<i>en pointant successivement</i>) là tu as écrit le mot ET et là tu as écrit le mot ET + est-ce que / tu connais d'autres manière décrire le mot [e] ? ZÉLIE : ++ E S T ++mm mm CHER : tu as fait un choix ? [...] ou t'as écrit celui que tu connais le plus ? ZÉLIE : j'ai fait celui que je connais le plus [...] CHER : tu penses que là c'est ce ET là et là aussi ? c'est possible / ou est-ce qu'i' en a un qui s'écrit E S T (<i>dix secondes de vérification attentive</i>) ZÉLIE : ouais c'est ces deux jouer</p>

4	<p>DENT : le mm (<i>en montrant sa bouche</i>) ou dans / quelque chose écrit dans dent et les contextualise aisément en indiquant un doute sur DENT</p> <p>réfléchit une seconde et écrit cent ; ZÉLIE (<i>en terminant</i>) : j'sais plus l'autre CHER : ah / tu penses qu'i'y en a un autre ? ZÉLIE : oui / le sang qui coule + CHER : d'accord ZÉLIE : mais je sais plus comment ça s'écrit n'a pas de souvenir sur «sans cartable» CHER : d'accord pour le moment (<i>en pointant cent</i>) c'est c'ui-là que tu connais très bien et tu penses que les autres manières d'écrire [sā] / le sang qui coule / sans cartable / i's s'écrivent pareil ou i's s'écrivent différemment ? ZÉLIE : (<i>sans attente</i>) différemment CHER : sûr ? (<i>approbation</i>)</p>	<p>c'est CHER : et la fin c'est juste ou pas ? ZÉLIE : c'est je sais pas trop parce que / il est écrit souvent comme ça mais:: / j'en connais plusieurs CHER : qu'est-ce que tu connais d'autres ZÉLIE : (<i>cherche avec les yeux fermés</i>) +++ je sais plus [...] C'EST c'est / je sais pas du tout / j'ai mis c'ui-là / où / j'pense quand même que c'est c'ui-là +++ j'ai une petite idée que ça pourrait être ça (<i>en le pointant</i>) CHER : d'accord / donc c'est un peu comme le N apostrophe + tu sais pas encore [...] mais quand même tu penses que c'est ça (<i>approbation</i>) ZÉLIE (<i>écrit et est</i>) : i'a plusieurs façons de l'écrire CHER : montre-moi ZÉLIE : ces deux et i'y en a une autre +++ CHER : un autre mot [e] ? (<i>Zélie écrit É sans commenter</i>) ça c'est un mot ? + (<i>dénégation</i>) alors on le barre Pour les usages, longue réflexion et produit une phrase avec ÉTAIT la chaise EST magnifique ; indique la bonne solution après six secondes de réflexion cherche longuement pour les phrases proposées par le chercheur plus de trente secondes de réflexion pour «une banane et une orange» : ET douze secondes pour «la banane est dans mon sac» : ET «un stylo et un feutre» cinq secondes : ET jouer / et CHER : tu penses à deux mots différents ou tu sais plus ? ZÉLIE : je sais le début JOU et à la fin [e] je sais plus le chercheur indique qu'il y a deux sens ; propose ET pour «je vais jouer» dans un mois c'est les vacances se montre inquiète mais ne doute pas j'ai aprie à lire et à écrire. Zélie prend c'est creillon dans son sac. il y a plusieurs MOIS ; a l'habitude de mettre un S à MOIS connaît aussi SES ; chercheur demande pourquoi elle n'a pas souligné les formes C'EST ZÉLIE : ça peut pas être ça parce que c'est pas dans plusieurs mois + c'est dans <u>un</u> seul mois après 20 s d'observation de l'autre phrase CHER : maintenant que je t'en parle / est-ce que tu aurais envie de souligner parce que tu sais plus ? ou t'as quand même vraiment l'impression qu'est-ce qu'tu as mis ? ZÉLIE : ah non + j'me suis trompée CHER : ah carrément tu penses que tu t'es trompée ? ZÉLIE : oui / y'a pas qu'un crayon ? ++ i'y a plusieurs crayons / CHER : alors j'écris S E S / et tu dis (<i>en pointant</i>) c'est celle-là qui est juste ? ZÉLIE : oui je pense se montre sûre que c'est SES et qu'on peut barrer C'EST sûre du D parce que c'est prêt à faire chanter PRENDRA ; connaît le mot ; interrogée sur le [ā] ZÉLIE : ah non c'est l'autre (<i>le chercheur écrit prend ; Zélie regarde</i>) ++ ah oui c'est ça dit qu'elle a déjà vu le E à aprie pour A effectue la substitution en prononçant AVAIT et se rend compte qu'elle a oublié les accents après 4 s indique qu'elle garde son</p>
5	<p>ZÉLIE : porte / la porte / ou quelqu'un qui porte CHER : alors d'abord la porte s'il te plaît (<i>Zélie écrit porte</i>) et maintenant je veux bien que tu écrives aussi quelqu'un qui porte (<i>Zélie reste 18 secondes le crayon sur le mot les yeux qui alternent en le mot et en l'air</i>) ah je suis sûr que t'as envie de me dire quelque chose qui te chiffonne / je sens là que tu es ++ (<i>écrit porte</i>) tu as rien voulu me dire / mais qu'est-ce que t'ennuyait un p'tit peu ? ++++ ZÉLIE : c'est juste que après le T je trouvais plus le [inaudible] constate que les deux mots sont identiques mais sans qu'on puisse savoir ce qu'elle en pense hésite sur E de cour(e) ne sait pas écrire « je cours » et est semble effectuer la substitution ; réussit 3/4 distribution</p>	

		ne prend pas le C parce que ça peut faire un gros mot ; veut ensuite rajouter un T pour marquer le pluriel de CRAYONS
--	--	---

Annexe VII-d

Relevé systématique de l'usage du métalangage grammatical dans la classe de ENS1 au cours des 8 débats

Le tableau permet de repérer quand et selon quelle fréquence l'enseignante introduit ce vocabulaire et d'observer comment les élèves se saisissent de ce vocabulaire.

- En gris soutenu, des mots utilisés précocement et densément par l'enseignante mais que les élèves reprennent peu.
- En gris clair, des mots dont les élèves semblent se saisir au fur et à mesure de leur introduction.

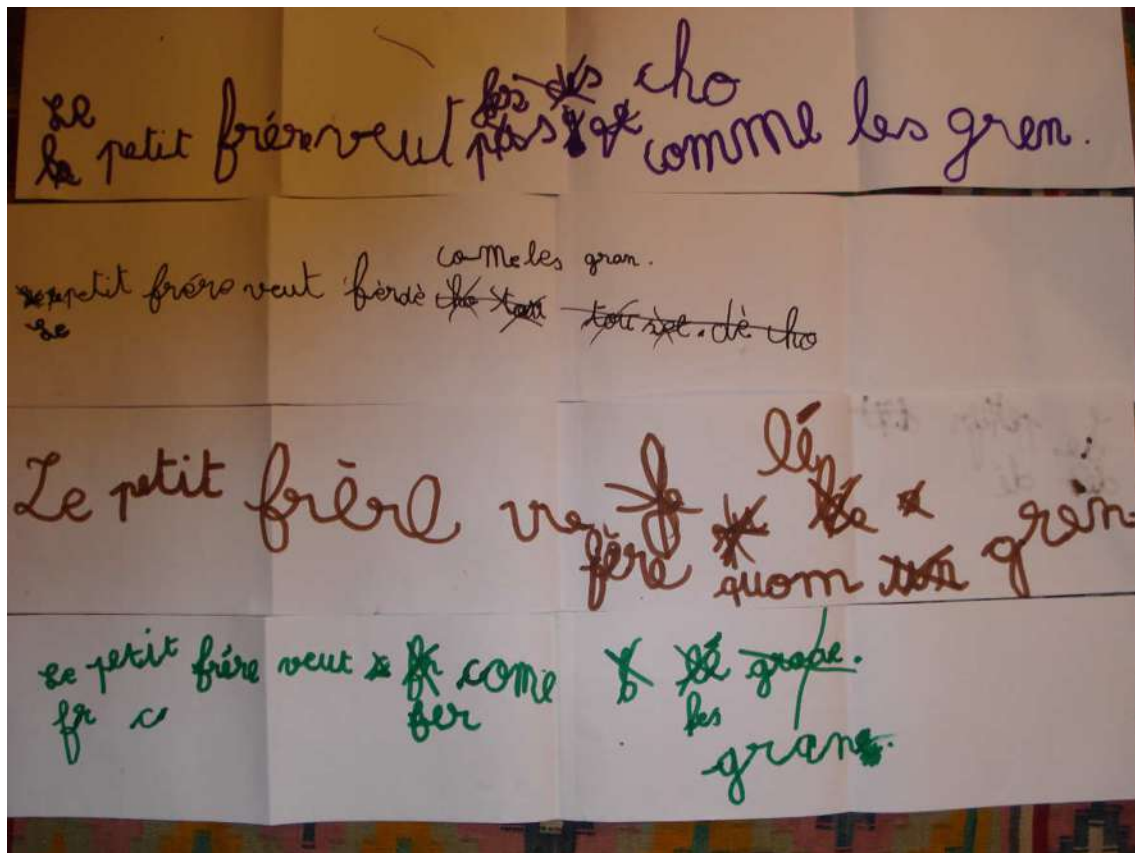
En D7 et D8, les élèves utilisent le mot majuscule pour débattre mais nous ne savons pas dans quelle mesure il s'agirait d'une appropriation très décalée.

	Maitre								Elèves							
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
mot	73	57	59	32	28	23	10	15	2	0	7	8	6	3	7	2
phrase	14	9	12	10	8	2	2	4	1		1					3
lettre	21	11	6	6			1		2	1		1				
majuscule	2	2	1	2		1	6	1		1	3	2			6	8
nom					12	5	3	10				2	5	4	3	13
pluriel		1	16	12	12	2	3	2			2	3	3	2	2	2
féminin			4	1			3	4			2		2		1	8
masculin				2	1		1	3				1			1	3
singulier				3	2							2				
déterminant						9	1	3						5	1	1
pronom						1	2	2						1		
infinitif					5		4	2					2		2	1
verbe					13	17	23	14					14	4	14	9

Ont été traités mais non intégrés au tableau : tiret, point, point d'interrogation, lettre muette, son voyelle, accent ; épeler 9/1 ; sujet 4/3 en D8

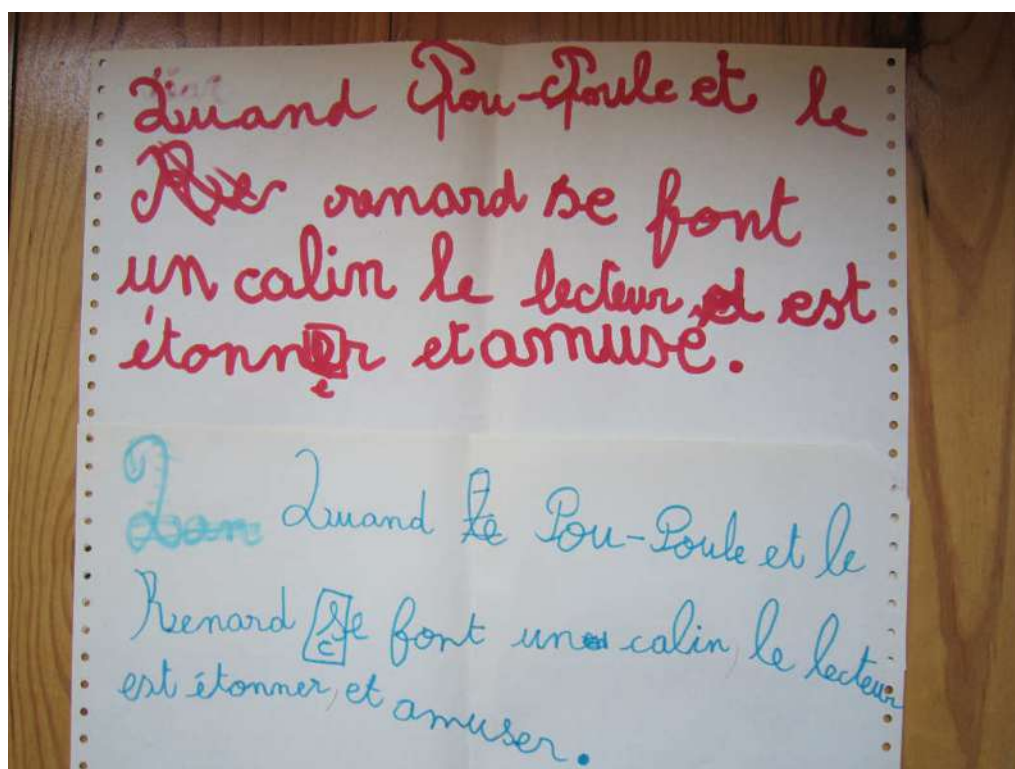
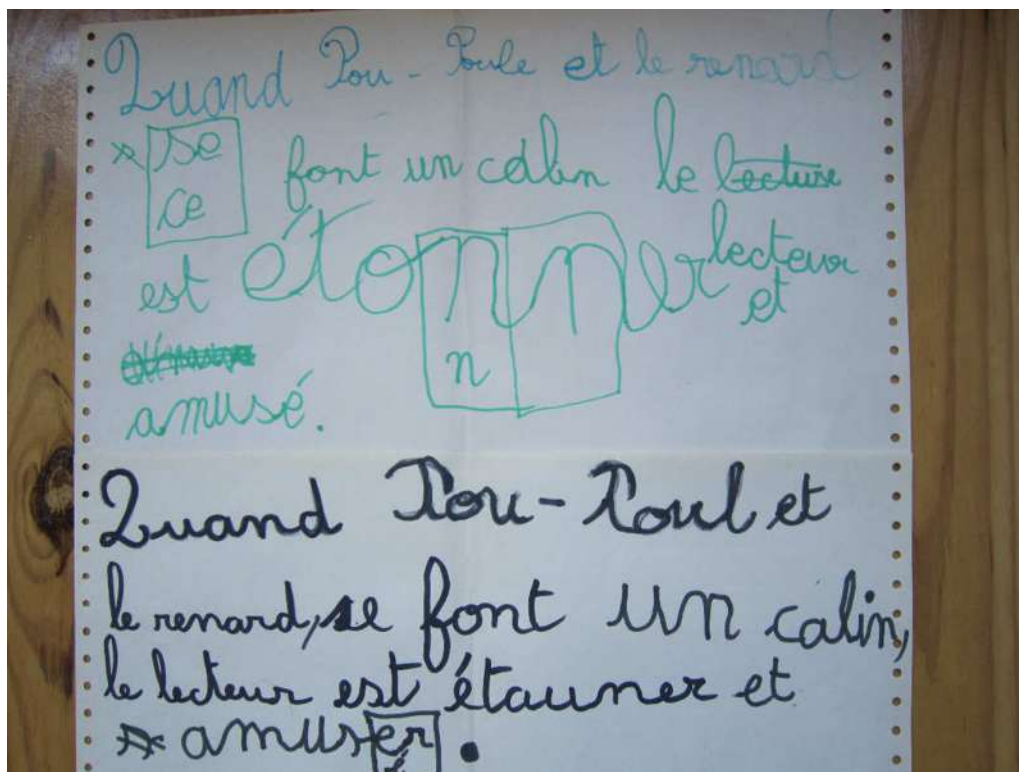
Annexe VII-e-1

Écrits de travail : « Le petit frère veut faire comme les grands »



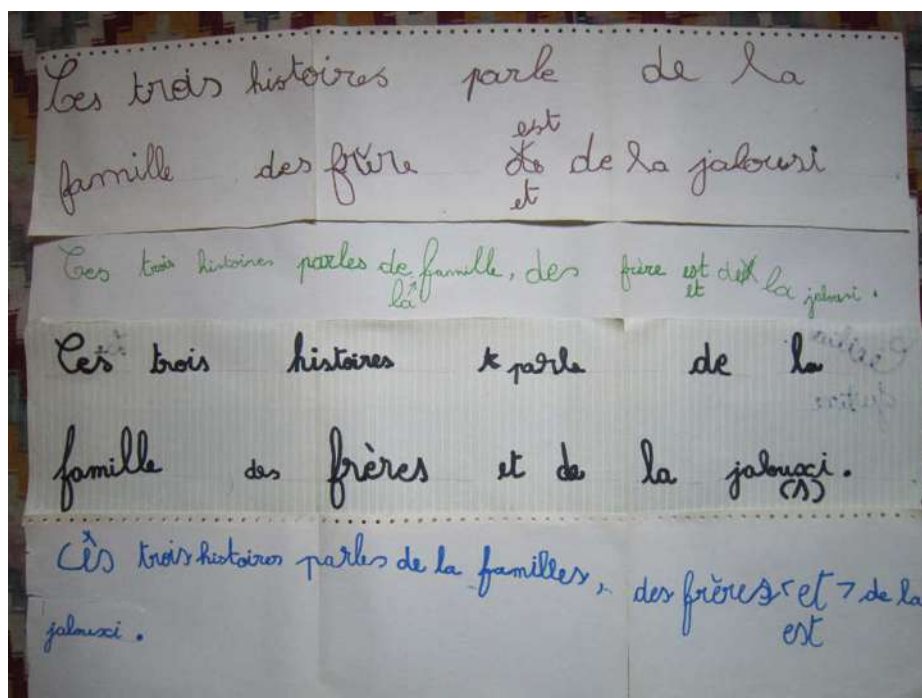
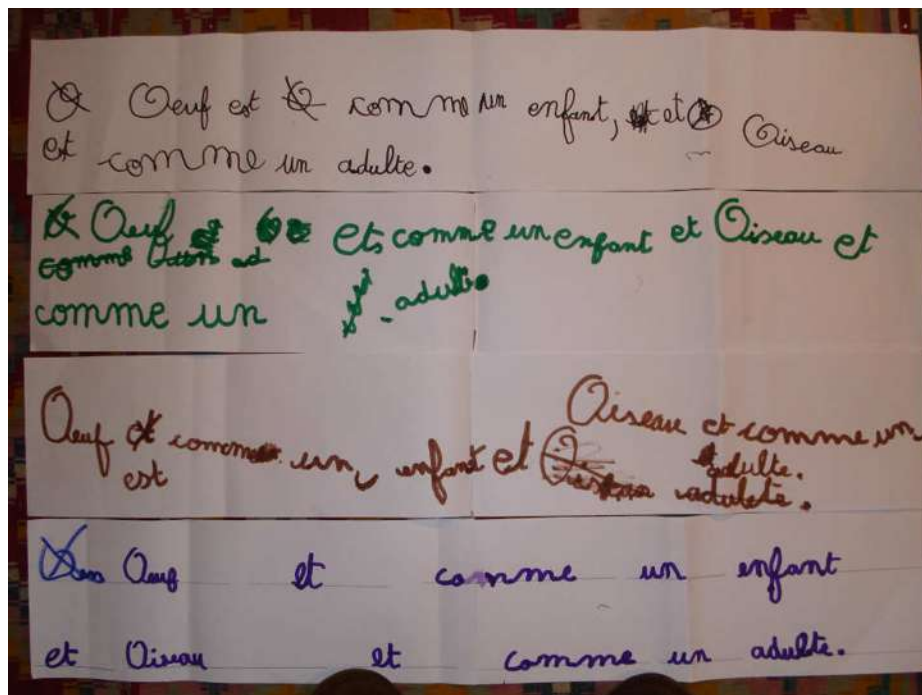
Annexe VII-e-2

4 écrits de travail Pou-poule avec le «doute» ou bien la bonne écriture sélectionnée



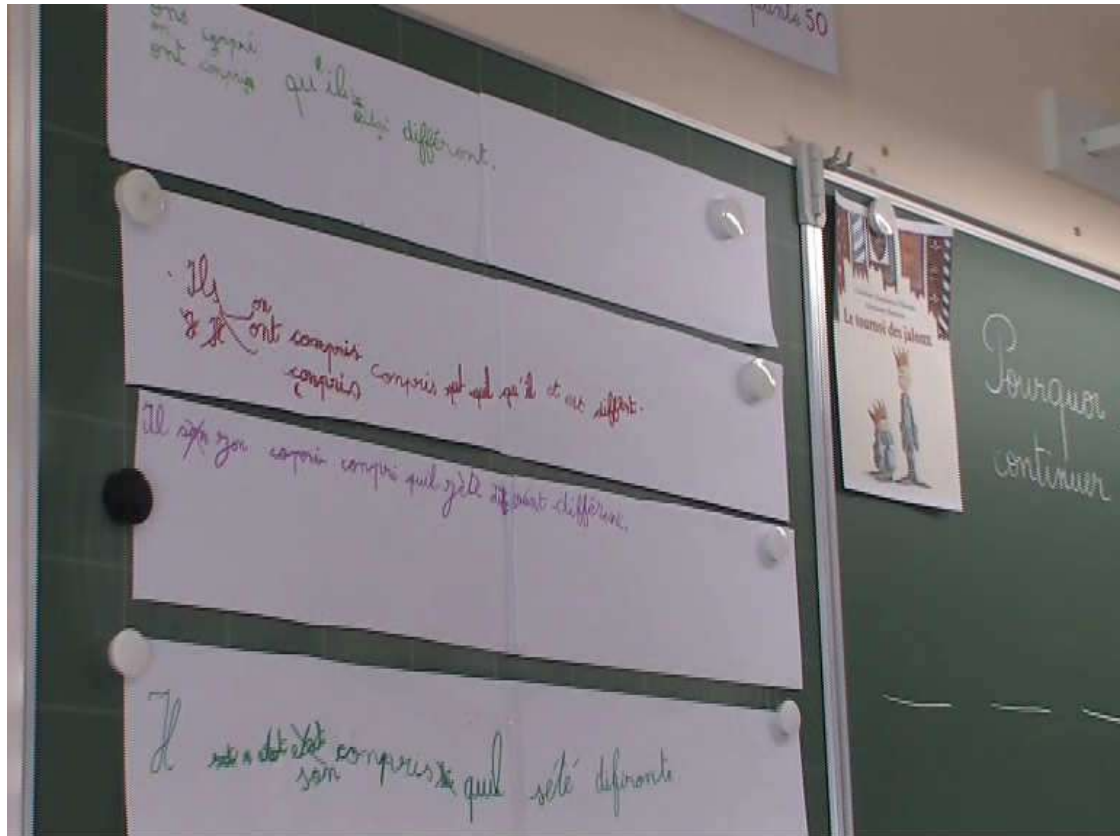
Annexe VII-e-3

Deux séries d'écrits de travail avec et sans « doute » sur et / est



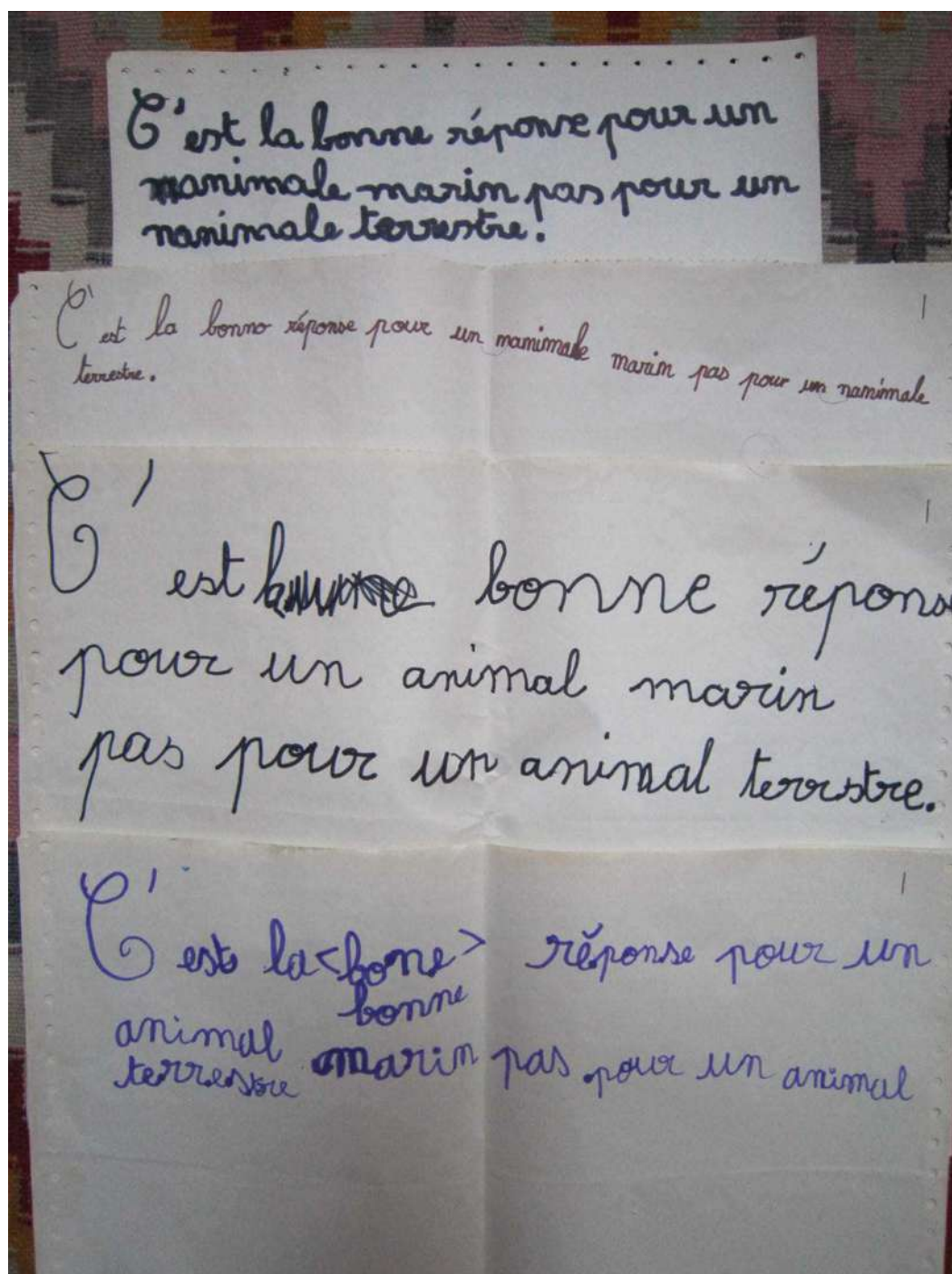
Annexe VII-e-4

Capture d'écran avec liaison sur les écrits de travail en NB3



Annexe VII-e-5

Productions avec hésitation sur la liaison



Annexe VII-e-6

Relevé systématique des erreurs dans 8 cahiers d'élèves suivi en entretien au CP

	Adrien	Alexis	Khalifa	Manéa	Mari lou	Nina	Sachb	Zélie
Le petit garçon a rêvé <i>toutes ces aventures</i> 13 09	0	0	0	0	0	0	0	0
Lou est petit il a peur 27 09	0	0	0	U mal fait à peur	0	0	0	U mal fait à peur
Il a appris en imitant les autres loups 08 10	n/m	o/a	0	0	0	0	0	0
Laurent désobéit pour prouver qu'il est capable	désob	0	0	U mal fait QU	0	0	0	désobéi t
Les deux amis jouent la nuit 19 11	0	0		0	0	0	0	0
C'est une histoire ancienne qui a failli faire rater l'amitié 26 11	amitié	0	Oubli faire	histoi amitée	Oubli failli	0	amitie	O
Quatorze enfants pensent que Mollo a mauvais goût 10 12	0		a collé à mauvais	0	0	0	go (non fini)	A oublié
Minable est devenu précieux Il a fait fuir les chasseurs 10 01	0	S oublié	0	0	0	chass peurs	fe fuire	chasse us
Sa maladie n'empêche pas Alice de vivre comme nous ? 21 01	0	0	0	0	0	0	empaiche	0
Lola est différente de toutes les autres poules	0	pouls	0	0	toute	0	0	0
La différence de Zita permet un changement à la ferme 07 02	0	0	changen	à avec '	0	0	Difference changeme ment	0
Les provisions sont utiles. Elles apportent de la joie	0	0	0	0	0	0	0	0
Le loup se retient pour ne pas manger Violette. 18 03	0	T oublié	rotient	0	Oubli manger	0	0	0
Pourquoi malgré le conseil de la maman , le papa de Léo continue-t-il à s'inquiéter ? Il compare son fils avec ses amis 25 03	0 0	0 0	0		0	0 0	0	0 0
Si le loup est naïf, que peut-on dire de la petite fille ? Elle est à la fois maline, prévoyante, méfiance et courageuse. 08 04	0 0	0 0	prevoyan te	0 0	0	Petit 0	Dir, aigu sur à prevoyante	Petit fill 0
D'après toi, que représente le petit bonhomme dans la tête de Pik ? La mémoire de Pik mélange ses souvenirs 09 04	0 0	0 0		0 souveni res	représe nt	0 0	0	0 0
Comment Thomas ressent-il les couleurs ? Comme Thomas est aveugle, il utilise ses quatre autres sens 27 05	0 0	0 aute	Autres collé à sens	commet oubli 4 autre	autre	0 0	Comment pour comme avegle	
Quels sont les plans des animaux? Ils ont fait fuir le fermier pour profiter de leur travail 06 06	0 Il	0 travail	plan	animale s sont/ont	0	0 0	0	plan 0
D'après toi, pourquoi la paix arrive-t-elle après la pluie ? Grâce à la pluie, les hommes n'ont plus de différence 10 06	Pouqu oi 0	0 0	0	0 0	0	0 0	0	0 0

Annexe VII-f-1



L'enseignante schématise les mots par des cercles en l'air



L'enseignante trace les traits en l'air.

Annexe VII-f-2



L'enseignante trace les traits sur le tableau

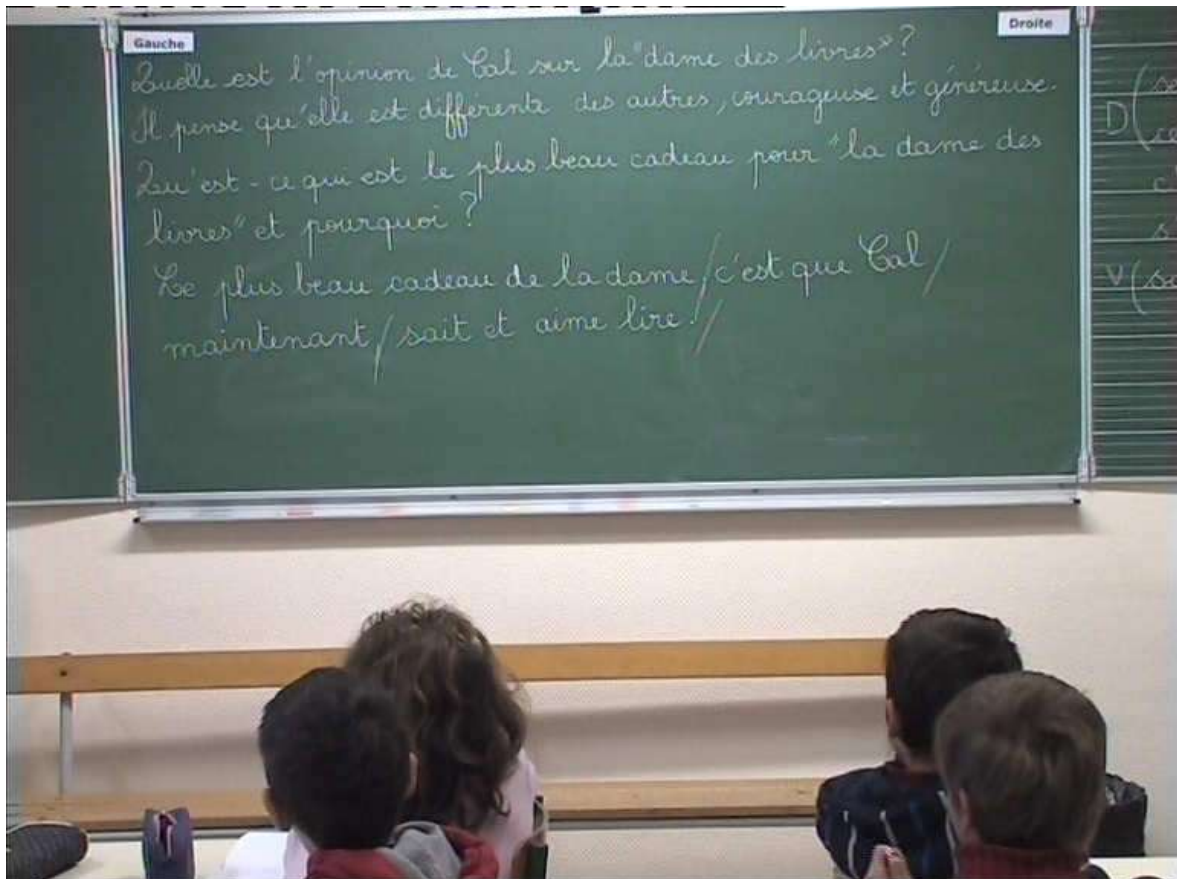


L'enseignante pointe les mots écrits au tableau



Annexe VII-f-3

Capture d'écran avec découpage au tableau pour copie séance NO4



Annexe VII-g-1



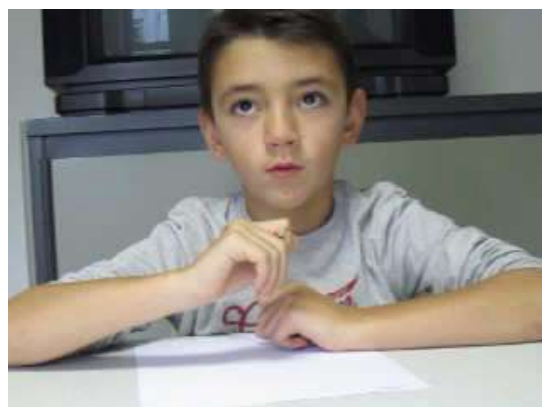
1



2



3



4



5

Adrien épelle VENDREDI

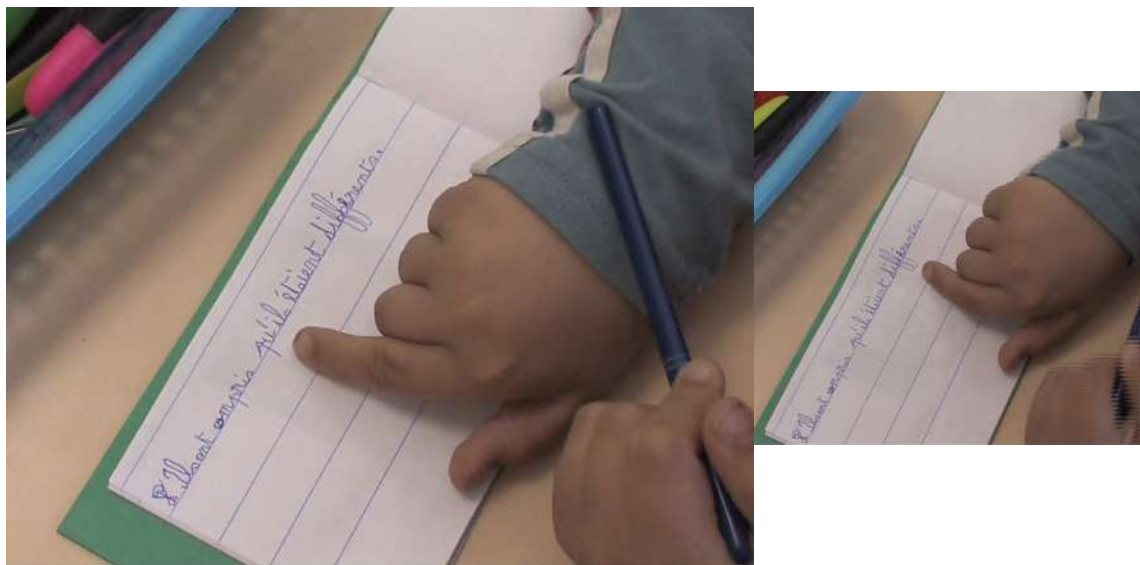
Passation 4

Sacha épelle ORANGE



Annexe VII-g-2

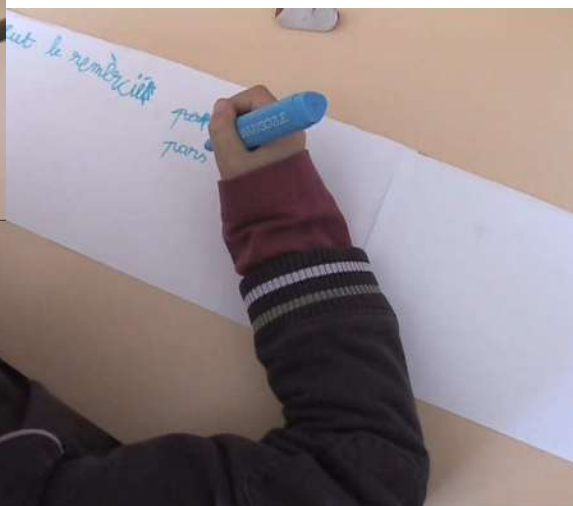
Cahier de Dylan ; il pointe les mots pendant la lecture du chercheur



À l'arrière plan, Dylan compte les mots ; il est à sept comme les autres élèves

Annexe VII-g-3

Dylan dicte à Hélia



Dylan dicte à la maitresse



Annexe VII-g-4



1- Ernest épelle

2- Ernest vérifie au tableau



3- Ernest suit épellation de Sarah
comme les autres élèves

Annexe VII-g-5

Captures d'écran en passation 4



Julie dit les sons ; elle regarde le chercheur.



Julie dit les lettres : le regard est défocalisé.



Nina dit les sons ; elle regarde le chercheur.



Nina dit les lettres : le regard est intérieur.

Annexe VII-g-6

Passation trois



Louis épelle

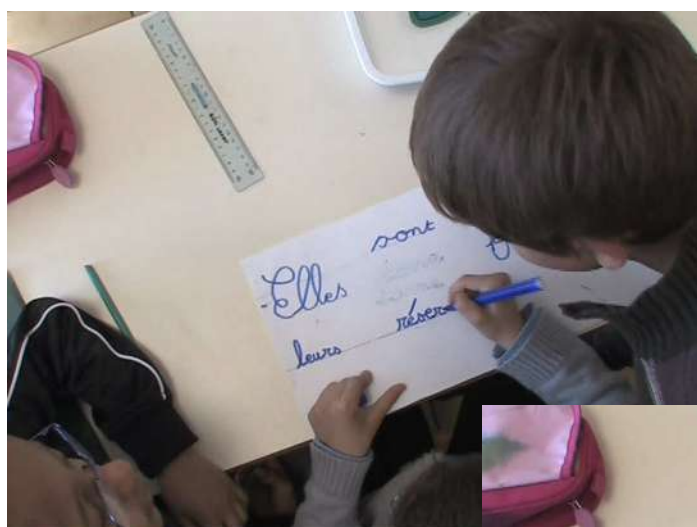


Louis explique comment il a segmenté les sons

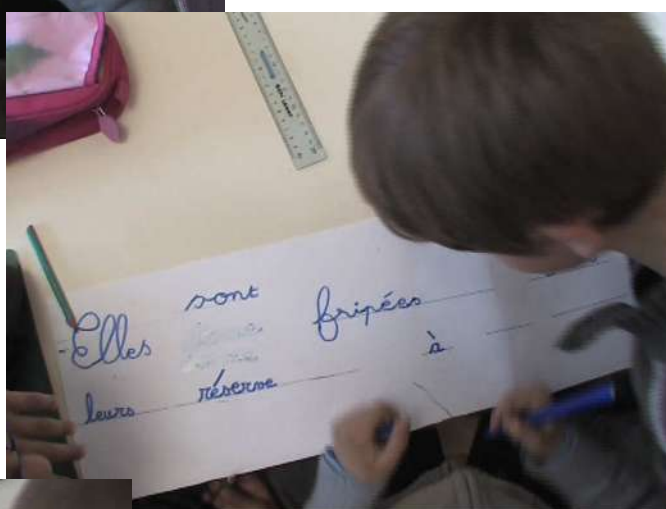


Annexe VII-g-7

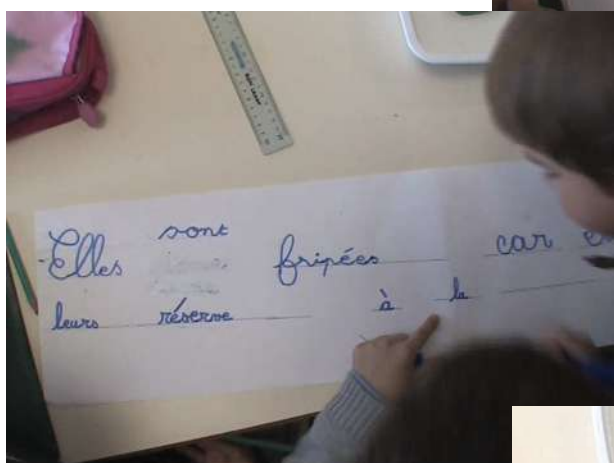
Atelier NO3 : Rémi surveille Ernest qui écrit ; Marc suit en bas à gauche photo 1



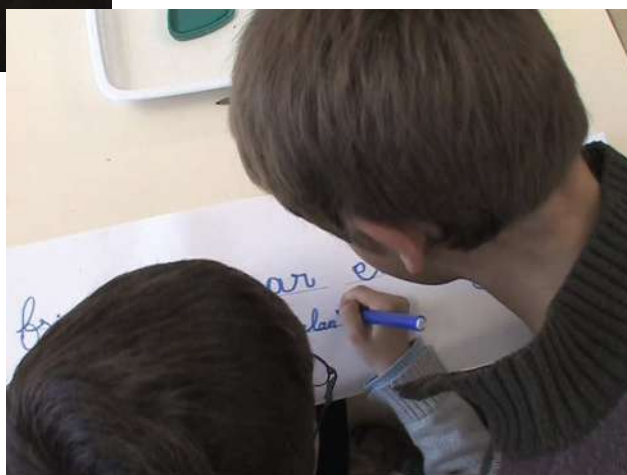
1



2



3



4

Annexe VII-g-8



**Ryan cherche pour
épeler
MAINTENANT**



Ryan vérifie l'écriture au tableau

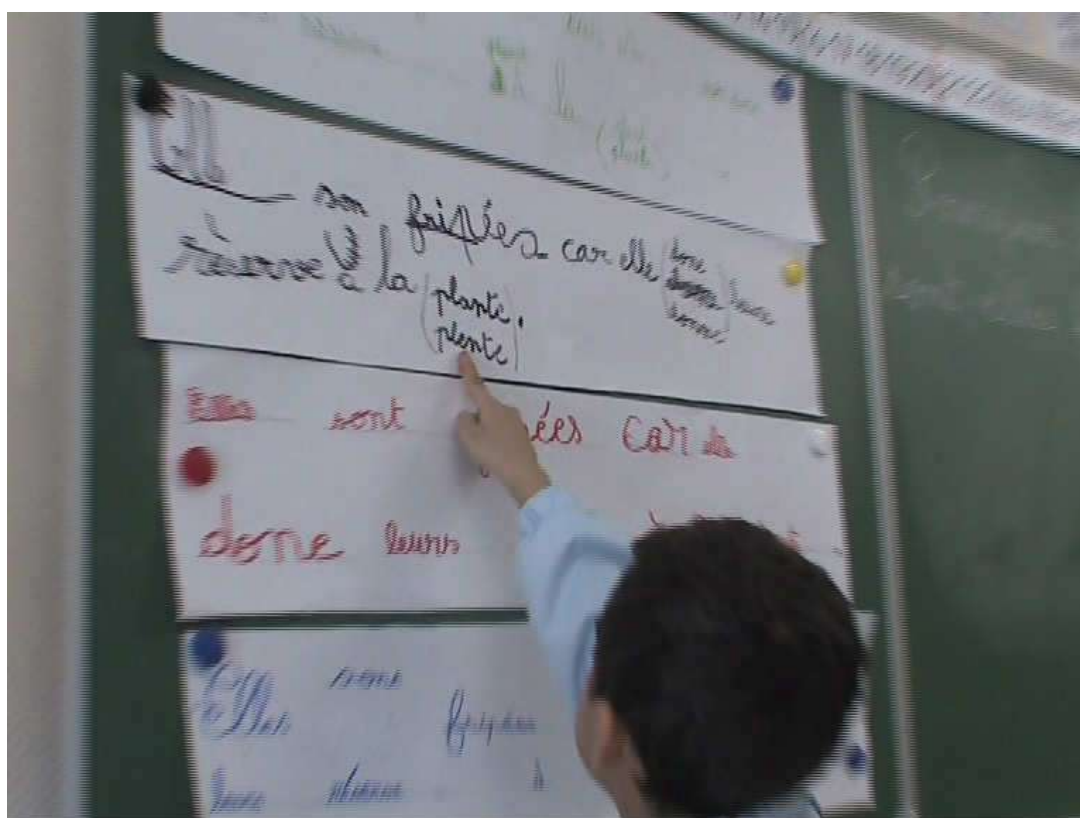


Mahmoud épelle



Annexe VII-g-9

Ryan vient montrer l'écriture de PLANTE au tableau à la demande de ENS1



« c'ui d'en haut c'ui d'en bas i'y' a une faute » (NO3, 131)

